

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

La función formativa de la evaluación en un curriculum integral

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Enrique Adrián de Jesús Pérez

Director

Juan Manuel Álvarez Méndez

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**LA FUNCIÓN FORMATIVA
DE LA EVALUACIÓN
EN UN CURRÍCULUM INTEGRAL**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR
Enrique Adrián De Jesús Pérez

Bajo la dirección del doctor:
D. Juan Manuel Álvarez Méndez

Madrid, junio 2015

©2015 Enrique A. De Jesús

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN ESCOLAR**



**LA FUNCIÓN FORMATIVA DE
LA EVALUACIÓN EN UN
CURRÍCULUM INTEGRAL**

TESIS DOCTORAL

Autor: ENRIQUE ADRIÁN DE JESÚS PÉREZ

DIRECTOR: Dr. Juan Manuel Álvarez Méndez
Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar en Educación

Madrid, junio 2015

©2015 Enrique A. De Jesús



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

LA FUNCIÓN FORMATIVA DE LA EVALUACIÓN EN UN CURRÍCULUM INTEGRAL

TESIS DOCTORAL

AUTOR: Enrique A. De Jesús Pérez

Madrid, junio 2015

©2015 Enrique A. De Jesús

**LA FUNCIÓN FORMATIVA DE LA
EVALUACIÓN EN UN CURRÍCULUM
INTEGRAL**

**ENRIQUE A.
DE JESÚS
PÉREZ**

2015

Tabla de contenido

TABLA DE CONTENIDO.....	VI
Índice de figuras	XII
Índice de tablas	XV
DEDICATORIA.....	XVI
AGRADECIMIENTOS.....	XVII
RESUMEN.....	XIX
CAPÍTULO 1	3
1. INTRODUCCIÓN	3
1.1 Antecedentes	3
1.2 Justificación	10
1.3 Planteamiento del problema	21
1.4 Relevancia	22
1.5 Propósito del estudio	26
1.5.1. Objetivos de investigación.....	29
1.5.1.1. Objetivos generales de estudio.....	30
1.5.1.2. Objetivos específicos de investigación	31
1.5.2. Preguntas de investigación	32
1.6 Definición de conceptos claves.....	34
1.7 Resumen estructural y de contenido de la investigación	37
1.7.1 Resumen de contenido	37
1.7.2 Formato de redacción	42
CAPÍTULO 2	45
2. MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE LITERATURA	45
2.1 Cambios globales y su sentido para la educación	45
2.2 Implicaciones para la evaluación y el currículum educativos	47
2.3 Marco teórico: Fundamentos racionales en la educación y sus tareas.....	51

2.3.1 Racionalidades y su impacto en la educación	53
2.3.2 Racionalidad positivista técnica	56
2.3.3 Racionalidad práctica sociocrítica con enfoque hermenéutico	60
2.3.3.1 Conceptualización de la racionalidad práctica sociocrítica	61
2.3.3.2 Supuestos de la racionalidad crítica.....	63
2.3.3.3 Aplicación de la racionalidad práctica sociocrítica en la educación	64
2.3.3.4 Enfoque hermenéutico	66
2.3.3.4.1 Trasfondo del enfoque hermenéutico	67
2.3.3.4.2 Enfoque hermenéutico lingüístico	69
2.3.3.4.3 Utilidad del enfoque sociocrítico hermenéutico en la investigación educativa	71
2.4 Aproximaciones a la evaluación educativa	72
2.4.1 Evaluación desde paradigmas de teorías del aprendizaje	73
2.4.1.1 Generalidades de impacto de los paradigmas en la evaluación y el currículo educativos	74
2.4.1.2 Implicaciones de los paradigmas y teorías del aprendizaje para la enseñanza, la evaluación y el currículo.....	76
2.4.2 Conceptualización de la evaluación educativa	87
2.4.2.1 Naturaleza de la evaluación en general y sus usos en la vida y el campo educativo.....	88
2.4.2.2 Significados de la evaluación educativa	96
2.4.3 Modelos de evaluación educativa.....	107
2.4.4 Aspectos de trasfondo sobre la evaluación del aprendizaje.....	115
2.4.4.1 Naturaleza de la evaluación del aprendizaje	123
2.4.4.2 Propósitos y características de la evaluación del aprendizaje	124
2.4.4.3 Definiciones de la evaluación del aprendizaje	128
2.4.4.4. Referentes emergentes de la evaluación del aprendizaje	129
2.4.4.5 Momentos de desarrollo de la evaluación del aprendizaje: ¿Cuándo evaluar?.....	133
2.4.4.6 Funciones de la evaluación del aprendizaje.....	136
2.4.4.6.1 Diversidad de funciones de la evaluación	138
2.4.4.6.2 Aspectos generales de las funciones sumativa y formativa	140
2.5 La función formativa de la evaluación del aprendizaje: Alternativa necesaria	142
2.5.1 Por qué investigar sobre la evaluación formativa.....	144
2.5.2 Conceptualización de la función formativa de la evaluación del aprendizaje ...	146
2.5.3 Características y roles de la función formativa de la evaluación del aprendizaje	149
2.5.4 Modalidades de impacto en la evaluación formativa	152
2.5.5. Medios, técnicas o instrumentos de evaluación formativa	155
2.5.6 Aplicación de fases de la evaluación formativa del aprendizaje	177
2.5.7 La función formativa: Una alternativa a la educación integral	186

2.6 Discurso del currículum: Praxis integradora.....	188
2.6.1 Tradiciones ideológicas del discurso y práctica del currículum educativo	190
2.6.1.1 Racionalidades y enfoques teóricos del currículum en perspectiva	191
2.6.1.1.1 Currículum de racionalidad positivista y enfoque teórico técnico	194
2.6.1.1.2 Currículum de racionalidad práctica y enfoque teórico sociocrítico	201
2.6.2 Orientaciones en la organización del proyecto curricular.....	209
2.6.3 Aproximación conceptual del currículum: Definiciones desde el enfoque sociocrítico	213
2.6.4 Conflictos globales del currículum en la actualidad	218
2.6.5 Desafíos emergentes del currículum de educación superior en Estados Unidos y Puerto Rico	220
2.6.6 Currículum integral: Una perspectiva alternativa viable	222
2.6.6.1 Justificación e importancia del currículum integral	224
2.6.6.2 Qué es currículum integral.....	231
2.6.6.3 Características, aspectos y dimensiones de un currículum integral	234
2.6.6.4 Diseño y organización del currículum integral: Aspectos generales.....	236
2.6.6.5 Formas de integración curricular	240
2.6.6.6 Perspectivas modélicas de integración curricular	242
2.6.6.6.1 Modelo multidisciplinario	243
2.6.6.6.2 Modelo interdisciplinario	245
2.6.6.6.3 Modelo transdisciplinario.....	249
2.6.6.7 Transversalidad curricular: Consideraciones éticas hacia una integración totalizadora.....	256
2.6.6.8 Integración a través de competencias curriculares	259
2.7 La educación superior universitaria como contexto.....	266
2.7.1 ¿Qué es la educación superior universitaria?.....	267
2.7.2 Funciones de la educación superior en su tarea de transformación integral	269
2.7.3 Implicaciones de la evaluación educativa y el currículum en la educación superior universitaria	272
2.8 Desafíos puntuales de la evaluación del aprendizaje y el currículum de la educación superior universitaria en Estados Unidos y Puerto Rico.....	275
2.8.1 Necesidad de cambios congruentes: Políticas y prácticas educativas	281
2.8.2 Conflictos con la evaluación y el currículum a nivel universitario.....	287
2.8.3 El caso más particular de la educación superior teológica.....	296
CAPÍTULO 3	308
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	308
3.1 Diseño metodológico del estudio.....	308

3.1.1 Investigación acción: Método educativo crítico	310
3.1.2 Significado y propósitos de la investigación acción	311
3.1.3 Características de la investigación acción	314
3.1.4 Modelo procesual de la investigación acción aplicada a la educación	315
3.1.5 Modelos teóricos del proceso de investigación acción	319
3.1.6 Fases procedimentales del modelo de investigación acción	321
3.1.7 Fenómeno del estudio	327
3.2 Población y muestra	327
3.2.1 Selección de la muestra	329
3.3 Técnicas e instrumentos de recogida de datos	330
3.3.1 Cuestionarios	331
3.3.1 Entrevista focal de grupos	331
3.3.2 Observación	333
3.4 Análisis de la información	333
3.4.1 Codificación	334
3.4.2 Técnica de triangulación	335
3.5 Aspectos éticos	337
CAPÍTULO 4	341
4. IMPLEMENTACIÓN DEL MÉTODO Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS	341
4.1 Relato secuencial del procedimiento de la investigación	341
4.1.1 Planificación del campo de acción: Identificación del área de enfoque temático y del problema	342
4.1.1.1 Reflexiones iniciales para la selección temática y redacción del problema	343
4.1.1.2 Selección del tema	347
4.1.1.3 Derivación del problema	348
4.1.1.4 Objetivos de investigación	350
4.1.1.5 Preguntas de investigación	351
4.1.2 Perspectiva teórico-metodológica y contextualización del objeto de estudio	353
4.1.2.1 Marco teórico, método y procedimiento	353
4.1.2.2 Selección y descripción del contexto de estudio	354
4.1.3 Diseño operacional: Observación diagnóstica, recogida y organización de datos	360
4.1.3.1 Organización de grupos participantes y relato del plan original	360
4.1.3.2 Uso de técnicas e instrumentos de recogida de datos y análisis de los resultados	

.....	362
4.1.4 Clasificación, categorización y descripción reflexiva de hallazgos	369
4.1.4.1 Ambiente de las entrevistas	377
4.1.4.2 Categorización y discusión de hallazgos de entrevista con profesores	378
4.1.4.3 Categorización y discusión de hallazgos de entrevista con los alumnos.....	413
4.1.4.4 Análisis de observaciones de reuniones y clases demostrativas	445
4.1.4.5 Análisis de documentación sobre la política institucional universitaria	454
4.1.5 Triangulación de resultados	462
 CAPÍTULO 5	 481
 5. REFLEXIÓN FINAL DE LOS HALLAZGOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	 481
5.1 Narrativa de reflexión sobre las respuestas a preguntas de investigación ..	485
5.2 Conclusiones	518
5.3 Resumen de reflexiones personales	530
5.4 Recomendaciones.....	531
 BIBLIOGRAFÍA.....	 533
 ANEXOS.....	 561
ANEXO A	561
Formato de redacción: Detalles y explicitaciones	561
ANEXO B.....	563
Ejemplo de discurso de autoevaluación proyectiva sobre mi rendimiento en un curso doctoral de formación del profesorado en valores	563
ANEXO C	566
Modelo de tabla de contenido de portafolio realizado para curso doctoral de instrumentos de evaluación a nivel universitario.....	566
ANEXO D	568
Hoja de resultados de la batería de pruebas “The ACT” de acceso a la universidad	568
ANEXO E.....	570
Planilla de evaluación diagnóstica	570
ANEXO F	572
Comentario de un presidente de seminario en México en torno a la temática de esta investigación	572

ANEXO G	573
Carta autorización decana académica de la institución educativa en estudio	573
ANEXO H	574
Carta de invitación a participar en la investigación	574
ANEXO I.....	576
Cuestionario sobre el desarrollo de metas de aprendizaje (docente).....	576
Prontuario de curso de la universidad	578
ANEXO J	579
Ejemplo de transcripción “ad verbatim” de la entrevista focal con los profesores.....	580
Ejemplo de transcripción “ad verbatim” de la entrevista focal con los alumnos	581
ANEXO K	582
Currículum vitae del investigador	582

Índice de figuras

Figura 1.	Paradigmas de teorías del aprendizaje	77
Figura 2.	Mapa conceptual con el tema de mapa conceptual	175
Figura 3.	Aplicación de evaluación formativa al proceso de enseñanza-aprendizaje	179
Figura 4.	Supuestos teóricos del enfoque técnico	200
Figura 5.	Supuestos teóricos del enfoque práctico	209
Figura 6.	Perspectiva de integración curricular	238
Figura 7.	Perspectiva curricular multidisciplinaria	243
Figura 8.	Perspectiva curricular interdisciplinaria	246
Figura 9.	Rueda de planificación currículo integral interdisciplinario	249
Figura 10.	Perspectiva modélica transdisciplinaria	251
Figura 11.	Modelo curricular integral de historia	256
Figura 12.	Rueda de planificación curricular integrada por competencias	265
Figura 13.	Retención educativa de la población por edad y grupo racial de origen hispano	277
Figura 14.	Test “The Act” de alumno escuela secundaria de EE.UU.	571
Figura 15.	Escala de interpretación de la prueba “The Act”	571
Figura 16.	Espiral del modelo de investigación acción	316
Figura 17.	Espiral de autorreflexión de la investigación acción	318
Figura 18.	Diagrama de categoría de competencias	381
Figura 19.	Diagrama de categoría de estrategias diversificadas de didáctica y evaluación	382
Figura 20.	Diagrama de categoría de identificación de intereses	383
Figura 21.	Diagrama de categoría de características de evaluación y currículum	386
Figura 22.	Diagrama de categoría de funciones formativas del aprendizaje	387
Figura 23.	Diagrama de categoría de integración curricular e identificación de competencias	389
Figura 24.	Diagrama de categoría de educación para la vida	390
Figura 25.	Diagrama de categoría de fundamentos sociocríticos	393

Figura 26.	Diagrama de categoría de fundamentos psicológicos interpretativos	392
Figura 27.	Diagrama de categoría de diversidad cognitiva	397
Figura 28.	Diagrama de categoría de evaluación de conocimiento aplicados	400
Figura 29.	Diagrama de categoría de elementos de evaluación formativa	401
Figura 30.	Diagrama de categoría de instrumentos de evaluación	405
Figura 31.	Diagrama de categoría de estrategias instructivas	407
Figura 32.	Diagrama de categoría del rol del estudiante en el desarrollo curricular	409
Figura 33.	Diagrama de categoría de planificación curricular	411
Figura 34.	Diagrama de categoría de aspectos más desafiantes	413
Figura 35.	Diagrama de categoría de motivación de estudio	415
Figura 36.	Diagrama de categoría de cultura educativa	416
Figura 37.	Diagrama de categoría de significado de evaluación y currículum	418
Figura 38.	Diagrama de categoría de cambio curricular	420
Figura 39.	Diagrama de categoría de participación curricular	420
Figura 40.	Diagrama de categoría de perspectiva de otros temas curriculares	422
Figura 41.	Diagrama de categoría de objetivos instructivos y contenidos	423
Figura 42.	Diagrama de categoría de misión institucional	423
Figura 43.	Diagrama de categoría de contenido	424
Figura 44.	Diagrama de categoría de concepto de orientación	425
Figura 45.	Diagrama de categoría de conocimiento especializado	426
Figura 46.	Diagrama de categoría desarrollo integral	428
Figura 47.	Diagrama de categoría de evaluación en el aula	431
Figura 48.	Diagrama de categoría de formación permanente del profesorado	432
Figura 49.	Diagrama de categoría de metas de aprendizaje	433
Figura 50.	Diagrama de categoría de desarrollo de metas instructivas centradas en el alumno	434
Figura 51.	Diagrama de categoría de seguimiento del logro de	437

	aprendizaje	
Figura 52.	Diagrama de categoría de cumplimiento de metas	438
Figura 53.	Diagrama de categoría de seguimiento del aula	439
Figura 54.	Diagrama de categoría de conocimiento de logro de meta	440
Figura 55.	Diagrama de categoría de participación del proceso de aprendizaje	442
Figura 56.	Diagrama de categoría de integración de dimensiones del aprendizaje	443
Figura 57.	Diagrama de categoría de evaluación del aprendizaje integral	444
Figura 58.	Triangulación de métodos de recogida de información por categorías analizadas	464
Figura 59.	Adaptación de diagrama de triangulación de datos	465
Figura 60.	Triangulación de datos	466

Índice de tablas

Tabla 1. Diferencias entre métodos cuantitativos y métodos cualitativos para explorar la realidad educativa en cuanto a la recogida de datos	160
Tabla 2. Planilla de autoevaluación formativa del aprendizaje	571
Tabla 3. Evaluación de acción continua para la solución de conflictos	571
Tabla 4. Lista de competencias transversales por categorías	264
Tabla 5. Distribución de los códigos identificativos de los entrevistados	367
Tabla 6. Datos sociodemográficos por grupos de participantes del estudio	368
Tabla 7. Categorización de entrevista grupal “ad verbatim” de docentes	371
Tabla 8. Categorías y subcategorías del aprendizaje, evaluación, y currículum de la entrevista focal con docentes	374
Tabla 9. Categorías y subcategorías del aprendizaje, evaluación, y currículum de la entrevista focal con alumnos	375
Tabla 10. Categorías y subcategorías de diálogos del grupo focal de directivos	377
Tabla 11. Categorías y subcategorías del análisis de las clases demostrativas	377

DEDICATORIA

A mi Dios, Ser Supremo y autor de mi fe, salvación y esperanza, quien por su gracia me otorga la vida y las fuerzas para seguir adelante.

A mi esposa Odaris y a mis hijos Enrique A. Jr., Yahdiel, Abiezer, Darién, Kemuel, por su amor incomparable, su compañía incondicional, su apoyo perseverante y ayuda en esta jornada.

A mi amada madre Elvira, por su abnegado esfuerzo en favor mío, y a mis hermanos José Ricardo y Eva Mercedes. A mi padrastro Ramón Osvaldo, por adoptarme como su hijo y tratarme como tal.

A todos mis familiares y los de parte de mi esposa, compañeros de trabajo y ministerio que me han apoyado a lo largo de todo este proceso de investigación.

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, deseo agradecer a ese Ser Supremo Dios por darme la oportunidad de gozar de la vida, la salud y el amor incondicional de mi familia para poder realizar este trabajo monumental en aras de mejorar mi entendimiento de mí mismo, mi práctica personal y profesional, para servir mejor a la comunidad que me rodea. Agradezco la oportunidad me ha dado de enfrentar todo evento difícil bajo su dirección, y por hacer de ellos una nueva oportunidad para experimentar cada día sus misericordias y gracia sin iguales.

Gracias a mi amada esposa Odaris por su abnegado cuidado, incansable apoyo y constante motivación a mi persona para llegar hasta el final del principio de una jornada inédita de desafíos y de momentos de valor, de adversidades y de alegría, de imperfecciones y escalones de superación. Su virtud de la paciencia y el testimonio de la misma ante el trabajo que parecía inacabable finalmente han dado su fruto tan esperado. Ante contrastes cognitivos, emotivos, y hasta axiológicos, cuando parecía que iba a desmayar, allí siempre estuviste presente brindándome tu diestra en señal de levantamiento victorioso.

Gracias a mis cuatro hijos y a mi hija, mi princesa, por su entendimiento tan maduro al saber esperar a que me liberara de las presiones que demandan un trabajo de investigación de esta naturaleza. Por ser mis verdaderos primeros alumnos, empezando por la casa. Han pasado los años y, aunque mis fuerzas no son las mismas de antes, de ahora en adelante pasaremos juntos más tiempo, gozaremos al volar las cometas, tendremos pensamientos más alegres que nos remonten a las alturas y a lugares hermosos como creativos, que requieren mucha imaginación. Gracias por vuestro entendimiento y vuestra actitud de sensibilidad empática lo cual me ha animado a seguir adelante hasta lograrlo. El producto final ha sido de todos, para todos, y en todos. Les amo siempre...

Agradezco los consejos, espaldarazos positivos y palabras de fortaleza de amigos y amigas, colegas profesionales, información brindada en relación con el contenido de estudio, la estructura y la organización de esta memoria descriptiva interpretativa. Sus comentarios contribuyeron a redefinir el problema de investigación de acuerdo a sus observaciones y experiencias en la práctica de la enseñanza; a enfocar el matiz hermenéutico según se deriva de la perspectiva latina de interpretación y exposición de textos; a perseverar hasta finalizar el trabajo investigativo.

También, extendiendo palabras de agradecimiento al Dr. Alexander Stefannell, profesor de la Universidad Lee en Cleveland, estado de Tennessee, Estados Unidos. Los cursos que enseña el Dr. Stefannell tratan precisamente acerca de la enseñanza del español, su gramática y redacción correspondientes. Su vasto conocimiento en redacción y estilo en español fue muy significativo en el momento de revisar la manera en que expresaba mis ideas por escrito. Su tutoría sobre este respecto contribuyó efectivamente a poder organizar mi pensamiento y reflexión sobre lo investigado tanto en la revisión de literatura como en el estudio de campo.

Por último, y no menos importante, extendiendo mi gratitud a mi profesor, director de tesis doctoral, el Dr. D. Juan Manuel Álvarez Méndez. Desde que participé de sus enseñanzas, su vasta y magna experiencia en el campo educativo a través de los seminarios doctorales en la Universidad Complutense de Madrid y en particular, por su devenir personal marcado por una autosuperación en aprecio por la vida misma y el prójimo, aunque pertenezcamos al grupo de *otros*, aprendí a respetarle, admirarle y tratar de seguir sus pasos. Gracias a usted me interesó una temática educativa que, aunque tengo ya más de dos décadas de experiencia en su implementación en el aula, concluyo que conocía o más bien sabía o sé muy poco.

Todavía sigo sin entender a la perfección algunos conceptos, aunque he ganado conciencia, a través de mis aciertos y desaciertos durante la investigación, de que estoy aproximando cada vez más a entender y realizar cada vez mejor la deconstrucción que he estado experimentando para así edificar nuevos enfoques, estrategias, procedimientos, práctica personal y profesional más efectivas. Gracias por tolerar mis “tantrums” o lo que es igual, rabietas cognitivas conmigo mismo acerca de mi conocimiento teórico y experiencial práctico en la evaluación del aprendizaje y el currículum educativo. Gracias por esperar de mí siempre lo mejor, por confiar que podría mirar al futuro con visión de triunfo, de logro. Verdaderamente, usted ha fungido como el pilar a imitar no sólo en cuanto a conocimiento se refiere, sino a acción viva acerca de la práctica didáctica en el aula y fuera de la misma. Agradezco la oportunidad de dirigirme en este devenir de inquirir, de investigación, de cambio integral.

RESUMEN

El tema de esta memoria es *La función formativa de la evaluación en un currículum integral*. Después de experimentar un proceso de autoevaluación y autorreflexión en cuanto a la propia práctica docente, emergió un mayor interés por investigar acerca del uso, conceptualización y práctica de la evaluación y el currículum en el aula. Ante tal preocupación, se fueron añadiendo otros elementos que configuran la calidad y efectividad de dichas tareas educativas. Entre otros: las realidades contextuales del aula vinculadas con un verdadero aprendizaje; las políticas educativas institucionales y de sistemas de gobiernos; la implementación de procesos evaluativos; las creencias y percepciones de los alumnos y profesores acerca de la evaluación y el currículum; el enfoque racional y puesta en acción del proyecto curricular. Tanto la función de la evaluación del aprendizaje como de la racionalidad curricular que practican los profesores tienen un impacto significativo en la calidad de los procesos formativos de enseñanza-aprendizaje, así como en la motivación y desarrollo de valores de los discentes. La realidad educativa actual pone al manifiesto ciertas incongruencias que se manifiestan en el discurso y la práctica docente en el aula, más particularmente en lo que se relaciona con la construcción y aplicación del aprendizaje en la vida, la formación de valores universales, la aplicación adecuada de la función formativa para que asista al aprendizaje y práctica docente.

La literatura revisada destaca que los sistemas universitarios han asignado tradicionalmente una mayor importancia a la función sumativa de la evaluación dentro de su proyecto educativo dando oportunidad a la medición del conocimiento memorizado, antes que a la misión de promover el aprendizaje. Desde una perspectiva racional positivista técnica, la evaluación del aprendizaje ha servido como instrumento calificador cuyos resultados constituyen el criterio casi único para aprobar o desaprobado alguna materia. La realidad del aula declara que la evaluación y el currículum con funciones técnico-científicas no están ejerciendo un impacto efectivo de transformación de procesos de desarrollo, que concurren en un verdadero aprendizaje. En este sentido, el énfasis de la evaluación y del currículum da lugar a la exclusión del individuo ante la misión de construcción autorregulada e integrada de conocimientos, experiencias y actitudes. Movimientos de reforma educativa resaltan que se ha hecho poco en proveer un análisis de las causas que producen tal desigualdad, particularmente entre lo que proclaman las políticas educativas, la conceptualización de las tareas de la educación,

y su puesta en acción en el aula. Esta situación intensifica la reproducción de injusticia social que se observa en los núcleos universitarios y profesionales que aún inciden en el orden social general.

La manera convencional en que el paradigma científico ha tratado este tipo de problemas limita el alcance formativo de la evaluación y el carácter integral del currículum. Las investigaciones sobre la enseñanza, la programación educativa, la administración escolar y el aprovechamiento académico confirman que tal diseño sigue las pautas de un modelo dirigido hacia la conquista del conocimiento, lo que es el modelo científico tradicional, en vez de uno que contribuya al mejoramiento de la práctica o de la construcción efectiva del saber.

En contraposición al modelo tradicional, el paradigma sociocrítico de la racionalidad práctica contribuye al diseño y acción de una educación con una visión ética democrática de formación integral procurando la emancipación del sujeto a través de una autorreflexión responsable hacia una readaptación crítica de perfeccionamiento continuo. Suscribe una función formativa a la evaluación del aprendizaje y una naturaleza integradora al proyecto curricular pues tratan más acerca de valores que de negocios científicos, de personas que de máquinas reproductoras de conocimiento. Aflora la necesidad de un modelo de investigación y de acción docente que subsuma una evaluación inclusiva, una política educativa del aula que sea ética, y un significado práctico interconectado con el mejoramiento del aprendizaje.

Las experiencias de investigación de campo, interconectadas con la literatura analizada, evidencian que la evaluación del aprendizaje se ha desvinculado del currículum. Como resultado, ha surgido confusión en la naturaleza, funciones y uso de la evaluación aplicada desde una perspectiva curricular unidireccional con estándares de desempeño predeterminados. Esto ha dado lugar a un problema común en el que se suscriben funcionalidades acreditativas, calificadoras, de control y de poder a las funciones formadoras del acto de la evaluación. Por otro lado, al considerarla más ampliamente en su función formativa, la evaluación existe, funciona y se pone al servicio del docente y el discente, mientras se concibe y practica de manera integrada al currículum como proyecto de vida.

Consecuentemente, el problema de investigación intenta recoger percepciones acerca de cuán efectiva o inefectivamente se integran la conceptualización, la utilización y la aplicación de funciones de la evaluación del aprendizaje en el currículum del aula. También explora si los procesos didácticos se perfilan en una

acción educativa que favorezca el aprendizaje del alumnado, así como el perfeccionamiento de la práctica profesional. El problema se presenta desde varias vertientes: a) los procesos de modelos tradicionales de evaluación del aprendizaje y la perspectiva curricular que se practican en contextos del aula de educación superior no ofrecen evidencia certera acerca de cuán bien el alumno aprende ni de cómo lo hace ni de cómo se forma integralmente si se toma en consideración variables subjetivas de índole personal (esto es, emociones, carácter, moral, entre otras); b) la conceptualización y aplicación de los procesos evaluativos que los docentes manifiestan en su labor educativa del aula necesitan demostrar mayor congruencia y efectividad en la construcción del aprendizaje significativo; c) la percepción sobre el impacto que surte el conocimiento bien aprendido en el desarrollo progresivo de las áreas cognitiva, actitudinal y valorativa tanto del discente como del docente no arroja suficiente información clara basada en investigación, particularmente en cuanto a su desempeño efectivo en los procesos de enseñanza aprendizaje y su utilización dentro de la perspectiva curricular tradicional prevaleciente.

El propósito principal de esta investigación consistió en proveer una plataforma de reflexión a estudiantes y profesores para analizar la percepción sobre la práctica educativa del aula, específicamente acerca de la efectividad que surten la evaluación formativa y el currículum integral al logro de metas de aprendizaje y al perfeccionamiento de la educación. Investigué sobre el valor de la evaluación educativa y el currículum en cuanto a su posible impacto al aprendizaje y desarrollo personal, emocional, social y valorativo del discente universitario y al desempeño del docente. Estudié sobre las implicaciones del verdadero aprendizaje del alumno al desarrollo o refuerzo de destrezas de construcción del conocimiento y su efecto de transferencia a nuevos problemas. También, confirmé el sentido de urgencia que debe prestar la práctica docente hacia un verdadero cambio y mejoramiento en la naturaleza, usos y práctica de la evaluación educativa, particularmente lo asociado con la función formativa de ésta en su relación con los procesos y resultados del aprendizaje. Todo ello en aproximación a un discurso curricular de perspectiva cultural crítica que integre el saber, existir, actitudes, valores, experiencias, y que contribuya a forjar la acción social transformadora mientras facilita la puesta en práctica de lo que se aprende.

Al ser una investigación de tipo cualitativo acerca de problemas en la educación, el método que utilicé fue el de investigación acción. Este se deriva de la racionalidad sociocrítica. Ofrece una orientación que atiende a las necesidades y problemas del

contexto, además de proveer procedimientos y técnicas de reflexión sobre conflictos que surgen en el aula. Se vincula directamente con el propósito de mejorar la práctica educativa docente. Este método respondió a las preocupaciones de un grupo de sujetos de una institución universitaria de artes liberales en Puerto Rico. Ayudó a integrar diversas perspectivas de creencias, valores e intereses de los participantes en cuanto a los problemas a investigar. Su carácter es interactivo, flexible, cíclico y versátil, lo cual permite la combinación de datos cuantitativos y cualitativos triangulados que fueron útiles en la interpretación de los resultados y procesos de investigación. Permitió el establecimiento de conexiones entre intenciones, interacciones y productos de los involucrados, facilitando recomendaciones que incidan en el mejoramiento de la calidad de la acción educativa. También motivó a que la institución y los participantes fueran los que tomaran las decisiones sobre los cambios requeridos según observados en su realidad contextual, convirtiéndolos en dueños del proceso y del plan de acción a seguir. Ellos determinaron cuáles son los asuntos relevantes que requieren de una acción educativa que sea transformadora, y cómo necesitan participar activamente en la mejora profesional e institucional.

La implementación del método de investigación acción implicó varias técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Entre otros, figuran los siguientes: a) interacción y diálogos formales e informales con tres presidentes de universidades, una decana académica y varios del personal administrativo, clasificado o en los pasillos; b) dos entrevistas focales de grupos de estudiantes y profesores; c) la transcripción literal y codificación del contenido de entrevistas; d) estudio de documentos institucionales; e) cuestionarios de entrevistas grupales; f) observación sistémica de la dinámica de dos aulas de clases con estudiantes de dos cursos distintos y registro anecdótico de conductas de los estudiantes como de la práctica del profesorado en el aula; g) triangulación de los hallazgos principales; h) análisis y reflexión sobre los hallazgos.

En general, dichos recursos sirvieron para comparar las intenciones y percepciones de los sujetos con los objetivos de investigación. El ambiente de interacción evidenció una retrocomunicación efectiva y respetuosa además de un sentido voluntario de cooperación durante todo tiempo. Los grupos participantes propusieron estrategias para mejorar la práctica educativa docente, la filosofía institucional y la interacción entre docentes, estudiantado y cuerpo directivo administrativo. Asimismo, sugirieron que se incorporan varios indicadores de calidad en los procesos educativos del aula.

Los hallazgos del estudio de campo resaltan varias recomendaciones y conclusiones. Se observó que existen incongruencias entre lo que pretenden las políticas educativas de la institución, los discursos de los profesores y los alumnos en cuanto a las tareas de enseñanza-aprendizaje y su relación con el currículum, y la práctica docente que se observaba en varias instancias. Los estudiantes manifestaron que aunque los profesores tienen conocimientos especializados en su área de conocimiento, la realidad del aula demuestra que necesitan actualizarse para diversificar su metodología, su enseñanza en general. El profesorado está consciente que necesita actualizarse en su conocimiento sobre la evaluación educativa y el currículum, aún más profundamente en relación con la función formativa e integradora de ambas tareas. Deben introducirse nuevos cursos relevantes e integradores de teoría y práctica social al currículum. El profesorado requiere de capacitación especializada en la didáctica, así como en la conceptualización y puesta en marcha formativa de la evaluación y el currículum en acción transformadora. Se debe facilitar un seguimiento sistémico y formador acerca del logro del aprendizaje. La educación debe demostrar su naturaleza y propósito de formación y proceso de mejoramiento integral como personas y profesionales.

En conclusión, es inminente que la evaluación y el currículum necesitan fomentar un aprendizaje significativo e integral. Tanto la concepción que se tenía del currículum educativo así como su diseño y planificación cambiaron, partiendo desde una ideología casi exclusivamente de plan de programas a una de proyecto cultural integrador de vida y acción práctica progresiva. También, se requiere que la interpretación de los resultados y procesos de la evaluación del aprendizaje opte por el desarrollo del buen carácter, actitudes, valores universales positivos, como parte integral del contenido axiológico curricular. La evaluación con función formativa y el currículum de perspectiva holística integradora facilitan y preconizan el aprendizaje significativo motivando al discente a lograr una transferencia y aplicación efectivas de conocimientos a nuevas situaciones de vida. Por consiguiente, el currículum necesita alinear éticamente a la educación y sus tareas en una interrelación dinámica con las realidades fundamentales de cada individuo pensante, tanto consigo mismo (sentido emancipatorio) como con la sociedad circundante (contexto social).

SUMMARY

The theme of this manuscript is *The Formative Function of the Evaluation in an Integral Curriculum*. After experiencing the process of self-evaluation and self-thought in regards to my own practice, a major interest towards the use, conceptualization and practice of evaluation and the curriculum in the classroom emerged. Before such concern, a number of other elements were added in order to evaluate the quality and effectiveness of said educational tasks. Among others: the contextualized realities in the classroom that is in unison with a true learning experience; the educational policies within the institution and government systems; the implementation of evaluative processes; beliefs and perceptions of the students and professors in relation to evaluation and curriculum; the rational perspective and implementation of the curricular project. Both the function of the learning evaluation as the curricular rationality reflected in the professors practice have a significant impact in the quality of the formative processes of teaching-learning, as also in the motivation and development of values in the dissenters. The actual reality of education clearly depicts certain incongruences which are manifested in the discourse and the professional practice of faculty members in the classroom, particularly in the relationship between the construction and application of learning in real life context, the formation of universal values, the adequate application of the formative function to assist learning and the teaching practice.

The revised literature highlights that the university systems have traditionally assigned a major importance to the summative function of evaluation in their educational project giving opportunity to the measurement of memorized understanding, before the mission of promoting learning. From a positivistic technical rational perspective, learning evaluation have served as grading qualifier instrument which results constitute the almost unique criterion to approve or disapprove any discipline. The reality of the classroom declares that the evaluation and the curriculum with scientific technical functions are not bringing an effective impact of transformation of the developmental processes that would concur with a true learning. In this sense, the emphasis in the evaluation and curriculum gives place to the exclusion of the individual instead of fulfilling its mission of self-regulated and integrated construction of knowledge, experiences, and attitudes. Movements of educational reformation bring out how little has been done to provide an analysis of the causes that produce such

inequality, particularly between what the educational politics proclaim, the conceptualization of educational tasks, and the setting in action in the classroom. This situation intensifies the reproduction of social injustice which is observed in universities and its professionals which still affect the general social order.

The conventional way in which the scientific paradigm has dealt with these types of problems limits the formative scope of the evaluation and the integral character of the curriculum. The research about teaching, the educational programs, and the institutional administration and academic proficiency confirm that such model follows the guidelines of a model directed towards the conquest of knowledge, which is the traditional scientific model, instead of one that contributes with the improvement of the practice or the effective construction of knowing.

In contrast to the traditional model, the socio-critical paradigm that falls under the practical rationality contributes towards the design and action of an education with an ethical democratic vision of integral formation which pretends the emancipation of the individual through a responsible self-reflection the access to knowledge towards a critical re-adaptation of continuous improvement. It subscribes a formative function to learning evaluation and an integrative nature to the curricular project since they have to do more with values rather than scientific business, with people rather than copy machines of understanding. Appears the necessity of a research and action teaching model that subsumes an inclusive evaluation, an ethical classroom educational policy and a practical significance that is interconnected with the improvement of learning.

The experiences in the research field, interconnected with the analyzed literature, evidence that the learning evaluation has detached itself from the curriculum. As a result, confusion has arisen in the nature, functions and use of the evaluation as applied from a unidirectional curricular perspective with predetermined standards in performance. This has given place to a common problem that subscribes functionalities of accreditation and rating, of control and power towards the formative functions in the act of evaluation. In the other side, by considering the formative function in a more broader sense, the evaluation exists, works and is useful for the professor and the dissenter, to the extent in which it is conceived and practiced in an integrated way to the curriculum as life project.

Consequently, the research problem tries to collect perceptions about how effective or ineffective the conceptualization, the use and application of evaluative functions in learning evaluation are integrated in the classroom curriculum. Also it

explores if the didactic processes accomplish an educational action that favors the student learning, as also the improvement of the professional practice. The problem is presented from several aspects: a) the processes of the traditional models of learning evaluation and the curricular perspective as practiced in the contexts of higher education classrooms do not offer accurate evidence about how effectively the student learns, nor its processes, nor how it is integrally formed by taking into consideration subjective variables of personal nature (this is, emotions, character, morality, among others); b) the conceptualization and application of the evaluative processes that the professors show in their educational endeavor in the classroom need to demonstrate a major congruency and effectiveness in the construction of meaningful learning; c) the perception over the impact that the well learned knowledge may supply to the progressive development in the areas of cognition, attitudes and values of both the learner as of the teacher doesn't provide enough clear information based on the investigation, particularly in relation to the effective performance in the processes of teaching-learning and its use in the prevailing traditional curricular perspective.

The main purpose of this research consisted in providing a reflexive platform to students and professors to analyze the perception around the educational practice within the classroom, specifically around the effectiveness that the formative evaluation and the integral curriculum may supply towards the success of goals of learning and improvement in the education. The research was about the value of educational evaluation and the curriculum in regards to the possible impact to the learning and personal development including emotional, social and values aspects of the university student and the performance of professors. Also studied the implications of true learning of the student towards the development or reinforcement of construction skills of knowledge and its effect in the transferring to new problems. Also confirmed the sense of urgency that the teaching practice should confer towards a true change and improvement in the nature, uses and practice of educational evaluation, particularly the associated with its formative function in relation with the processes and results from learning. All of that getting closer to a curricular discourse of cultural critical perspective that integrates knowing, existence, attitudes, values, experiences and that contributes to form a transforming social action while facilitating the put into practice of what is learned.

Because it is an investigation of qualitative nature in regards to problems in education, the investigation method was that of Research Action. This is derived from

the socio-critical rationality. It offers an orientation which attends to the necessities and problems of context, also providing procedures and techniques of reflection towards issues that emerge from the classroom. It links directly to the purpose of improving the educational teaching practice. This method has responded to the concerns of a group of individuals of a university of liberal arts in Puerto Rico. It assisted on the integration of diverse perspectives into beliefs, values and interests of the participants in terms of the problems to investigate. Its character is interactive, flexible, cyclic and versatile, which allows the combination of triangulated quantitative and qualitative data which were relevant to the interpretations of the results and research processes. It allowed to establish connections with intentions, interactions and products of the involved, facilitating recommendations which affect the improvement of the quality in the educational action. Also it motivated that the institution and the participants be the ones who make decisions about the required changes according to the observations in their own contextualized reality, converting them into the owners of the process and the action plan to follow. They identified the relevant issues which require an educational action that would be transforming, and how they need to actively participate in the professional and institutional and institutional quality improvement.

The implementation of the Research Action method included various techniques and qualitative instruments for collection of results. Among others the following are included: a) interaction and formal and informal dialogues with three presidents of universities, one academic dean and various from the administrative staff, classified or in the hallways; b) two focused group interviews of students and professors; c) literal transcription and codification of content in the interviews; d) study of institutional documents; e) questionnaires of group interviews; f) systematic observation of the dynamic of two classrooms with students from two different grade levels and anecdotal registry of behaviors from the students and the practice of the professors in the classroom; g) triangulation of the main findings; h) analysis and reflection over the findings.

In general, those means served to compare the intentions and perceptions of the subjects with base on the objectives of the research. The environment of interaction evidenced an effective and respectful feedback in addition to a voluntary sense of cooperation during all the time. The participant groups proposed strategies to improve the professors' educational practice, the institutional philosophy and the interaction between teachers, students and the directive administrative staff. At the same time

suggested to incorporate various quality indicators in the educational processes inside the classroom.

The findings from the field study highlights various recommendations and conclusions. It was observed that exist incongruences between what educational policies within the institution pretend, the discourses of the professors and the students as to the tasks of teaching-learning and its relationship with the curriculum, and the teaching practice that was observed in several instances. The students manifested that even though the professors had specialized knowledge in their area of expertise, the reality of the classroom demonstrates the professors need to update and diversify their methodology and the instruction in general. The faculty is conscious that they need to get training in their knowledge about educational evaluation and curriculum, even more profoundly in relation with the formative function and integrative nature of both tasks. They should introduce new relevant courses integrating theories and social practice towards the curriculum. The professors require specialized training in didactic, as in the conceptualization and formative put into action of evaluation and curriculum guided by a transforming action. There is need to facilitate a systematic and formational follow up towards the goal of learning. Education should demonstrate the nature and purpose of formation and integral perfectness process as people and professionals.

In conclusion, it's imminent that the evaluation and the curriculum need to promote a significant and holistic learning. The conception that initially prevailed about the educational curriculum as well as its design and planning experienced change, starting from an ideology almost exclusive about programs plan into a cultural project that integrates life and practical progressive action. Also, it is required that the interpretation of the results and processes of the learning evaluation opt for the development of good character, attitudes, positive universal values, as an integral part of the axiological curricular content. The evaluation with formative function and the curriculum with an integrated holistic perspective facilitate and advocate the significant learning motivating the learner to effectively transfer and apply knowledge into new situations in life. Therefore, the curriculum needs to ethically align education and its tasks in a dynamic interrelation with the fundamental realities of every thinking individual as well as with himself or herself (sense of emancipation), also as likewise the surrounding society (social context).

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes

La educación siempre ha ejercido un papel importante y determinante en el desarrollo de la sociedad, en particular, a la exploración de modelos de comportamiento, convivencia y estrategias emergentes para fomentar una economía sostenible y saludable. Una de sus utilidades permanentes consiste en formar a las personas para enfrentar los cambios que ocurren en todo aspecto de la vida, ya sea cultural, religioso, económico, científico, sociológico, entre otros. Consecuentemente, la educación se correlaciona con la realidad imperante de muchas sociedades del mundo, ya que ésta se perfila como la formadora de sistemas de toma de decisiones, maneras de negociación, forjadora de personalidad y conducta.

Los principios acerca de la educación expuestos en la obra *Didáctica Magna* por Comenio (1628), pionero teólogo, filósofo y pedagogo, suscriben vital importancia al papel de la educación en el desarrollo humano. Dicha obra afirma que el papel de la educación es continuo, progresivo, para toda la vida, y para todas las cosas que conlleva la vida misma. Esto se logra mediante una progresión ordenada y sistematizada de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La progresión generada de estos procesos es de carácter transformador, de continua adaptación, que compara al discente con su proyecto de vida. En este proyecto, que es el currículum, la educación perseguirá primordialmente enseñar el logro del desarrollo pleno de la persona, prestando así una naturaleza formadora y considerando la posibilidad de cambiar permanentemente todas las dimensiones personales en un continuo perfeccionamiento. Comenio creía que la educación que cultiva el conocimiento y los valores universales puede promover entendimiento internacional y paz.

La ideología de Comenio (1628) sugiere la aplicación de lecciones aprendidas a la vida práctica de los alumnos integrando valores como la interculturalidad y la paz, lo que apoya la tendencia actual del campo educativo basada en una naturaleza integradora de valores, actitudes y conocimiento. Dichos principios ideológicos son confirmados en uno de los informes de la UNESCO (Delors, 1996) que al mismo tiempo muestran congruencia con la práctica educativa modelada por Freire (1985)

sobre la democratización de la enseñanza y la libre participación de todo discente en la transformación de su mundo. Según Comenio, Delors, Freire, entre otros investigadores, la intención general de la educación se puede resumir en el presupuesto de enseñar todo a todos, para todos y entre todos. Este tipo de educación que atiende el cumplimiento de una justicia social y la autonomía personal para ser, hacer y aprender describe al proceso de enseñanza como una vertiente intradinámica e inseparable del aprendizaje. Enmarca las acciones de investigar y descubrir como métodos inherentes de las tareas didácticas de enseñanza y aprendizaje, además de la construcción de un conocimiento integrado, procedente de varias disciplinas del saber a través de un desarrollo personal basado. Esto reafirma la misión general de la educación y sus tareas como la consecución de una plenitud armoniosa de virtudes, de un buen carácter y sus actitudes aledañas, en continua búsqueda de paz y armonía no sólo individual sino de impacto comunitario y global.

La educación, al ser inclusiva de los procesos didácticos, es igualmente comprensiva de diversos procesos de construcción de pensamiento, desarrollo de actitudes y aplicación de soluciones a situaciones reales. Consecuentemente, favorece el uso de procesos de interpretación, reflexión, comparaciones y contrastes, críticas constructivas, acudiendo permanentemente a un nivel de síntesis epistemológica cada vez más profundo y complejo. Esto implica que los alumnos traen su propio bagaje de conocimientos y experiencias al comenzar a experimentar el acto didáctico. Como advierte el pensamiento de Litwin (1997) acerca del campo didáctico en la búsqueda de una nueva agenda más pertinente y relevante, los discentes pueden auscultar en la manera, estilos y recursos que se utilizan en la enseñanza para acceder al conocimiento, así como su construcción particular. Lo anterior genera nuevas oportunidades que integran el proceso de pensamiento, conocimiento y aprendizaje.

Por otro lado, surgen algunos interrogantes en este proceso: ¿Cómo sabemos que el estudiante está aprendiendo? ¿Cómo evaluamos lo que realmente aprende y la manera en que accede o construye el conocimiento? ¿Cómo podemos saber cuán adecuadamente está aplicando el conocimiento a nuevas situaciones de conflicto, sea cognitivo, afectivo o de otra categoría? Es en este punto que la evaluación y el proyecto curricular se perfilan como puentes principales de conexión teórica y práctica entre lo que se dice de tales tareas didácticas y cómo se hace uso de las mismas cuando se enseña y se aprende dentro de la descripción previa de la naturaleza.

A pesar de que continuamos siendo educados en el supuesto que declara un

papel crucial de una educación crítica e integral, la realidad actual pone de manifiesto ciertas ideas inadecuadas. Por ejemplo, el movimiento de reforma educativa en las escuelas y sistemas de educación universitaria de Estados Unidos y Puerto Rico muestra que ha hecho poco en proveer un análisis de las causales de producción de tal desigualdad entre lo que proclaman políticas educativas y la conceptualización de las tareas de la educación, con lo que se experimenta en el aula de clases. Otro punto trata acerca de la reproducción de injusticia social en los núcleos escolares y universitarios o en el orden social más amplio lo que invita a educadores y evaluadores de reformas educativas a: a) reconsiderar críticamente sus roles en la investigación desde la perspectiva de las ciencias sociales; b) re-enfocar el propósito democrático de la enseñanza y el aprendizaje; y c) reconceptualizar y aplicar una verdadera acción que promueva los ideales y misión educativas expuestos.

Las instituciones educativas están vinculadas de manera ineludible a las comunidades que sirven. Algunos de los intereses que se intentan entender y solucionar son de carácter social, político, económico, cultural, religioso, entre otros. Relacionando esto al ámbito social de la educación y sus tareas, la percepción generalizada de diversos núcleos sociales a nivel global describe a un mundo injusto entre los pobres, carente de oportunidades equitativas de acceso a una educación de excelencia y agravado de actos delictivos y violentos. Otro conflicto observable en la sociedad global se relaciona con las comunidades inmersas en tasas elevadas de desempleo debido a la incompatibilidad entre la empleomanía, la demanda ocupacional y la preparación académica que se obtiene del sistema universitario. Una posible explicación del panorama anterior podría encontrarse en la indiferencia e ignorancia de la gente que prefiere sobrevivir en ciertos estilos de vida sin responder a una motivación por nuevos horizontes.

Para obtener una mejor comprensión de la educación, se hace evidente vincular el ámbito sociocultural, los aspectos políticos y las relaciones jerárquicas. Para comenzar a poner en acción una verdadera transformación educativa a nivel individual, social y global, debemos re-examinar la incongruencia que presentan la naturaleza y práctica de algunos procesos de enseñanza aprendizaje –si no todos–, como lo son la evaluación educativa y el currículum. Las investigaciones de Álvarez Méndez (2010) en cuanto a la evaluación, el currículum y la educación misma, confirman que se observa confusión entre lo que se enseña y el propósito con que se enseña. Precisamente, esta incongruencia se percibe más aún en el espacio escolar. Para efectos

de este trabajo constituye el contexto principal de las relaciones pedagógicas y elaboradas como procesos vinculados a la exploración de contenidos, la interpretación y reflexión de posibles significados. Igualmente, establece la formación integrada de los ámbitos emocionales, sociales, intelectuales, morales y espirituales en la intervención del profesorado y el aprendizaje de todos los sujetos alrededor de un contenido de interés. Por consiguiente, la incongruencia antes aludida afecta íntimamente a los siguientes elementos procesuales: el conocimiento que conviene ser aprendido y su fin ulterior de ser aprendido; la valoración de lo que se aprende y de cómo afecta la manera en que se enseña efectivamente dicho contenido; la aplicación relevante tanto de la naturaleza como de las finalidades de la evaluación en interrelación con el currículum.

El desafío anterior se fundamenta en gran parte en que la práctica de la evaluación del aprendizaje es conocida y practicada como mero instrumento de medición de información adquirida. Este tipo de práctica didáctica provisto por el currículum predeterminado por los sistemas educativos, adscribe a los docentes los papeles de categorización, de aprobación o de fracaso, mediante la toma de decisiones sobre el aprendizaje del alumnado basado casi exclusivamente en la interpretación de resultados de baterías de pruebas objetivas. Esta percepción acerca de las funciones, propósitos y prácticas de la evaluación educativa y del currículum es la que ubican Cardinet (1988a, 1988b) y Perrenoud (1996) bajo una perspectiva acreditativa de la evaluación. Así, se perpetúa una acción de otorgar grados de representatividad y significatividad en las calificaciones obtenidas de las pruebas o exámenes. Este uso *meritocrático*, simulador de control y de poder, resulta en una disociación de la verdadera función formativa de la evaluación y de la cultura racional curricular integradora del ser y el saber del discente. Como resultado, las calificaciones obtenidas son utilizadas frecuentemente en la práctica de la evaluación educativa de la manera antes expuesta. Dicho sea de paso, han servido más bien para categorizar y ubicar el rol de cada persona en la sociedad, su rango de estatus social, su preferencia ocupacional y otras variables típicas de un desarrollo individual fragmentado.

La realidad de estos desafíos educativos continúa emergiendo en la actualidad al explorar sobre la percepción generalizada de profesores, administradores, estudiantes y ciudadanos que los sistemas de educación nacionales parecen haber fallado en algo o que no funcionan tal y como operan. Docentes universitarios como Barrington (2003), que se desempeñan en el sistema actual de educación, comparan esta separación entre

lo que declaran las políticas educativas y las verdaderas prácticas de enseñanza universitaria como si se estuviera en medio de una de crisis que envuelve disfuncionalidad en la libertad académica, la moral de la facultad y la naturaleza de las artes liberales de la educación. Declara Barrington (2003: 1) que “la crisis emerge gracias a una meta inocua, aunque válida: encontrar una manera de evaluar cuánto nuestros estudiantes están aprendiendo”. También menciona que la evaluación que usan algunos docentes es más bien una fabricación de datos o enseñanza de conceptos fáciles de enseñar por lo complejo que parece redirigir sus prácticas educativas y el currículum hacia unos que sean más ventajosos para los alumnos al fomentar el verdadero aprendizaje.

La manera convencional en que un paradigma científico trata al presente con este tipo de problemas en el campo educativo parece limitado en cuanto a su impacto efectivo de transformación en un verdadero aprendizaje integral. De acuerdo con el pensamiento de Scriven (1986), experto en evaluación educativa de mediados del siglo XX, lo que se ha investigado en torno al ámbito académico ha sido diseñado en relación con un modelo hacia “la conquista del conocimiento”, lo que es el modelo científico tradicional, en vez de un modelo enfocado hacia “el mejoramiento de la práctica”. Así, Scriven declara que los asuntos conflictivos que hay que atender en la educación tratan más acerca de valores que de negocios científicos. En vez de continuar en el paradigma convencional educativo, propone la consecución de un modelo de investigación acción práctica el cual subsuma la evaluación educativa con una ética política y de acciones prácticas alternativas.

Según la literatura revisada a la luz de las experiencias de investigación de campo, es evidente que uno de los problemas en el ámbito educativo se debe a que la evaluación educativa se ha desvinculado del currículum. Siguiendo el mismo pensamiento, las investigaciones de Álvarez Méndez (2001a, 2001b), Boud y Falchikov (2005), Gimeno Sacristán (1988), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989), entre otros, postulan que la evaluación, no puede existir ni funcionar separada del currículum. Considerada más ampliamente como marco de referencia formativo, la evaluación del aprendizaje es una tarea presente en todo proyecto y proceso educativo. Por tanto, funciona y es útil para el docente y el discente en la medida que se concibe y practica de manera integrada al currículum centrado en el aprendizaje. La teoría curricular sirve de marco de interpretación del proceso didáctico. Este basamento pone al descubierto el paradigma racional sobre el cual gira la tradición pedagógica utilizada más

comúnmente en el aula en cumplimiento de las instrucciones de sistemas educativos. Así, la coherencia de todo proceso didáctico es progresiva cuando se consideran los elementos de la evaluación y del currículum integrados como un todo.

Los argumentos sobre las percepciones, observaciones y realidades disfuncionales que están ocurriendo actualmente en el ambiente del aula de clases, las políticas educativas nacionales y las instituciones educativas responden a una visión tradicional de la enseñanza, de la evaluación y del proyecto didáctico que es el currículum. Asertivamente, Álvarez Méndez (2010) expone que todavía permanece entre líneas la conceptualización de un aprendizaje definido como la capacidad para retener información que se transmite a través de la instrucción reflejando así la pasividad del alumno al recibir los conocimientos. Descritas de tal manera, la evaluación y el currículum se convierten en su propio fin en sí mismas, ya sea tomando forma de ciencia para el éxito o más bien de productos educativos de mercadeo de última moda.

El ambiente prevaleciente en esa clase de práctica didáctica es similar al que matizan los escritos sobre el valor social, la ética, la democracia, y justicia de la evaluación y el currículum de acuerdo con trabajos como los de Álvarez Méndez (1995), Dressel (1958), Dubet (2005), Foucault (1989), Perrenoud (1996), Popham (2006), Stiggins (2006), William (2006). Dichos aportes acentúan los siguientes descriptores: confusión de roles docentes y discentes; desintegración en las estrategias de enseñanza; control unidireccional por parte del docente o el currículum del sistema educativo; castigo en vez de motivación para el aprendizaje significativo.

En forma congruente, la investigación de Litwin (1993) sobre la polémica del carácter científico de este campo, presenta la didáctica como el estudio de las teorías de las prácticas pedagógicas. La define como “teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben” (Litwin, 1993: 199). Una vez más reiteran las investigaciones en la educación que ignorar los desafíos y problemas todavía latentes en cuanto a la evaluación y el currículum resultaría en la pandemia de acciones patológicas educativas que abandonan el interés de la buena enseñanza y la formación plena del individuo consigo mismo y su entorno social.

Es inminente la urgencia de que la evaluación y el currículum cumplan con su meta ulterior de fomentar un aprendizaje significativo e integral. Por supuesto, la búsqueda de soluciones conlleva a una reinterpretación del sentido y significado de un

aprendizaje hacia la construcción de un conocimiento relevante. La comprensión y significatividad de un aprendizaje que motive a reflexionar, a interpretar y a poner en práctica aplicando el conocimiento hace inherente una nueva perspectiva, además de formas innovadoras de evaluar y de hacer currículum (Álvarez Méndez, 2010). También, se requiere que la interpretación de los resultados y procesos de la evaluación del aprendizaje opten por el desarrollo del buen carácter, actitudes, valores universales positivos, como parte integral del contenido axiológico curricular. En este discurso, la evaluación se transforma en enseñanza y también en aprendizaje, dos funciones educativas diferentes, pero interrelacionadas y suplementarias. El currículum, según la perspectiva holística de Miller (1996), intenta alinear de forma integral a la educación y sus tareas en una interrelación dinámica con las realidades fundamentales de la naturaleza y de cada individuo pensante, tanto consigo mismo (sentido emancipatorio) como con la sociedad circundante (contexto social).

Las observaciones anteriores se relacionan profundamente con las tareas que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, enfocando el interés de esta investigación particularmente hacia la función formativa de la evaluación del aprendizaje en el contexto de un currículum que sea integral. Estos han sido temas de interés durante décadas según reflejan las discusiones, investigaciones, teorías, y aplicaciones prácticas en foros educativos de diversos países. Aún en nuestros días, muchos son los investigadores que se han dado a la misión de incursionar acerca de su epistemología, proponer teorías y políticas relevantes o implementar dichas tareas en el mismo ámbito de la acción educativa en el aula de clases. A continuación aparece una lista (no determinante ni exhaustiva) de algunos investigadores de la evaluación educativa y el currículum, a la que cabe añadir muchos otros, que se han destacado en el ámbito de Estados Unidos de América, a saber: Álvarez Méndez (2001a, 2001b), Allal (1979), Antibí (2005), Apple (1979a, 1979b), Ausubel (1968), Bloom (1968), Cronbach (1980), Dewey (1916), Eisner (1979), Elliott (1993), Gimeno Sacristán (1988), Giroux (1981), House (1973), Pinar (1975), Popkewitz (1988), Scriven (1967), Stenhouse (1980), Taba (1962), Tyler (1950), Black y William (1998), Carr y Kemmis (1988), entre otros.

En conclusión, el interés por abordar este tema, aunque parezca que su estudio data de hace varias décadas de investigación en el campo educativo, todavía merece atención y preocupación por su pertinencia cara a la incongruencia entre teoría y praxis que aun demuestra. Se persigue re-descubrir la conceptualización de la evaluación

educativa, en cuanto a lo que es y hace en el quehacer educativo; también, su naturaleza, sus funciones y la interrelación de dichos elementos en la aplicación de la función formativa para propiciar una mejor calidad de enseñanza y de aprendizaje, un papel más efectivo del docente, coadyuvando al desarrollo axiológico, tanto conceptual como actitudinal y valorativo de todos los participantes en el acto educativo de la sala de clases. Es evidente el interés de profundizar en el posicionamiento o relación de la evaluación de los aprendizajes en cuanto a una teoría curricular o definición con enfoque integral del currículum, lo que según Gimeno Sacristán (1991) en su reflexión sobre la práctica curricular como proyecto educativo de cultura y vida puede provocar cambios en el esquema de la elaboración, el de la acción y el de las implicaciones para los sujetos tanto evaluados como evaluadores en el ejercicio de ambas tareas didácticas. Finalmente, se persigue investigar sobre cómo puede incidir el enfoque alternativo formativo de la evaluación del aprendizaje, dentro del contexto de un currículum de perspectiva integral, para efectuar los cambios necesarios de mejoramiento de calidad, no sólo en el aprendizaje y desarrollo personal de los alumnos, sino también en cuanto al entendimiento y aplicación de las tareas y procesos de la educación.

1.2 Justificación

Habitualmente, cada docente gana conciencia del conocimiento que se tenga de la ciencia de la educación como de la profesión asociada a ésta y el desempeño real de las tareas didácticas asociadas. Por ejemplo, el docente e investigador Reyes (2004), señala que debido a que se presta poca atención al entendimiento de una epistemología educativa congruente con las prácticas de sus tareas, el acto didáctico llega a convertirse en un mero cúmulo de comportamientos rutinarios en todos los niveles. Una constante que se observa en la realidad pedagógica tradicional es el bajo rendimiento académico, valorado en el sentido de que la enseñanza no cumple con los requisitos de los estándares fijados por los programas de estudio. Esta práctica disfuncional teórico-práctica de la evaluación del aprendizaje, a su vez, parece descollar como producto de estructuras más amplias y complejas que se vinculan a condiciones familiares conflictivas, situación socioeconómica baja o de pobreza, tradiciones culturales enclaustradas y políticas educativas de sistemas de gobiernos que dan la apariencia de insensibilidad ante el desarrollo pleno de cada individuo. De acuerdo con Reyes (2004: 1), en esta cadena de sucesos opresores consecuentes del desempeño problemático de la evaluación y del currículum, figuran otros comportamientos que afectan a los

alumnos, a sus padres, al cuerpo administrativo y a los docentes participantes del acto educativo, tales como: ausentismo crónico, didáctica tradicionalista irrelevante, carencia de recursos de enseñanza aprendizaje, ambiente escolar inadecuado, problemas personales de los individuos, inhibición de capacidades, dificultades para el aprendizaje, calificaciones bajas, recriminaciones continuas y hasta insultos, entre otros.

Muchos de los conflictos antes mencionados en el contexto educativo están relacionados con la conceptualización y práctica que el docente posee en torno a cómo evaluar el aprendizaje y la ejecutoria de cada alumno cara a la cultura curricular. A manera de costumbre, la evaluación se ha venido aplicando casi exclusivamente como herramienta técnica específica que representa el estatus de rendimiento de los alumnos y tomando como basamento cuánta información retienen de los contenidos instruidos de acuerdo al currículum prescrito. Esto lo confirma la declaración de un grupo de maestros del nivel primario de cuarto y quinto grado de la Escuela Elemental Stuart, en Cleveland, estado de Tennessee (EE.UU.). A través de una entrevista celebrada en el mes de febrero de 2014 en relación con la cartilla de progreso académico de dos de mis hijos, cita: “nos llega así del sistema educativo del estado y tenemos que cumplir con eso”. En otras palabras, se le aplica al estudiantado la evaluación equivalente a exámenes escritos según unas destrezas estipuladas en el currículum como un reglamento administrativo para cumplir con los requisitos mínimos y pasar de grado u obtener titulación atribuyéndole falsos valores a la evaluación y al currículum tales como control externo, función penalizadora, cálculo del valor de alguna cosa, calificación, aprobación o fracaso académico.

Tradicionalmente, la utilidad de la evaluación educativa se ha confundido con la acción de determinar lo que se aprende siguiendo una trama de identificación discriminatoria entre quienes supuestamente han demostrado ser exitosos por sus grados, notas o calificaciones altas o los que no aprenden contenido y por consiguiente, fracasan. En este modelo tradicional el discente y su aprendizaje son tomados en cuenta como objetos en vez de sujetos. La medición de los niveles de inteligencia se ha analizado casi exclusivamente mediante cifras matemáticas de los objetivos predictivos de conductas sin relevancia, entre otras acciones similares. Poco importan el conocimiento del alumnado y sus experiencias previas al momento de interacción de enseñanza aprendizaje. No se cuestiona si el material es contextualizado y mucho menos si se ha procesado un aprendizaje significativo relevante a la realidad que se vive

para transformar al individuo. Evidentemente, este tipo de evaluación que se ha estado conceptualizando y utilizando en planteles escolares y universitarios no surte cambio individual ni social ya que lo que ocupa su misión es atribuir una misma naturaleza estática al conocimiento, su obtención y procesamiento unidireccionales, enfocadas en los intereses de extraños al acto educativo del aula de clases. Las expectativas de forjar una educación de excelencia desde la esencia y práctica anteriores de la evaluación están más bien centradas en los intereses del sistema educativo imperante antes que en la razón.

La realidad paradójica de muchas instituciones educativas de postgrado o de educación superior aún continúa. Las metas y objetivos institucionales que se declaran al público y a la clientela supuestamente están basados en un pensamiento racional interpretativo crítico mientras que la acción educativa real descubre una evaluación y un currículum como actos exclusivos de medición, determinación de logros, comparación de resultados esperados. Por un lado, se define una utilización y práctica de pensamiento complejo dirigido hacia el desarrollo de pensamiento crítico, el estudio de contenidos de todo tipo como los académicos, procedimentales y actitudinales y el desarrollo axiológico transversal interdisciplinario. Por el otro, la práctica docente actual continúa mostrando una actitud pasiva ante el desafío de facilitar el aprendizaje a través de una enseñanza y un aprendizaje significativo.

El profesorado asume el protagonismo de la evaluación en forma de instrumentación casi indiferente ante cualquier proceso de pensamiento o de aprendizaje. La evaluación del aprendizaje ocupa el lugar de instrumento administrado, mayormente al final de toda labor educativa, proyectándose como control de juicio externo de cuánta información adquiere el alumno, prestando poca o ninguna atención a sus perspectivas, condiciones emocionales, cultura, sociedad y espiritualidad. En esta realidad contradictoria entre la naturaleza, función y utilización de la evaluación, el alumno continúa siendo el recipiente, mientras que el docente se constituye en aquel instructor que deposita todo conocimiento porque lo sabe todo. Se asigna al currículum (previamente determinado por las políticas educativas de gobiernos o por empresas mercantilistas) la imagen de plataforma fija, contenedor de un cúmulo de conocimientos estandarizados y normalizados por muestras representativas de personas.

Diversos sistemas educativos en el mundo funcionan bajo este enfoque educativo tradicionalista, según reflejan las observaciones acerca de la experiencia

diaria del aula de clases e investigaciones educativas de las políticas nacionales y globales. El resultado es una conceptualización y práctica de la evaluación y el currículum cuyos propósitos distan de conocer para aprender y para mejorar nuestra existencia y nuestra vivencia.

Debido a los cambios globales que ha sufrido la sociedad, diversos sistemas universitarios han adoptado un modelo educativo de perspectiva economista, lo que afecta la ontología y praxis de las tareas de enseñanza en investigación. De acuerdo con la memoria académica de Estrada Cabrera, Ramos Degollado y Piña Osuna (2010) acerca de la evaluación de estrategias de aprendizaje y autorregulación de estudiantes universitarios, el énfasis que impone esta nueva filosofía consiste en preparar a los jóvenes para que contribuyan al bienestar económico del país. Esta perspectiva ha ido relegando a un segundo plano las estrategias educativas que generan autodeterminación y control de su propio aprendizaje, la potenciación del pensamiento y conocimiento creativos, además de una actitud crítica de aprendizaje significativo (Estrada Cabrera y Cols., 2010).

Sobre la perspectiva anterior y sus posibles implicaciones conflictivas en la evaluación y el currículum, el Nuevo Informe de la Comisión del Consejo Nacional de Investigación en relación con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en Estados Unidos (National Research Council, 2003) aborda conflictos educativos relacionados con el conocimiento, las destrezas y la competitividad de la fuerza trabajadora que funciona en un lugar de mercadeo internacional en continuo cambio. Entre sus diversas recomendaciones argumenta sobre la necesidad de mejorar la manera en que estamos educando a nuestros jóvenes, a la vez que se ubica en lugares destacados la urgencia de provocar cambios dramáticos en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de manera que redirijan a la obtención de ganancias sustanciales en los productos de aprovechamiento en el sistema educativo. Aunque las ideas de este informe fueron ofrecidas hace más de cinco años haciéndose intentos de cambiar la educación de Norteamérica a través del desarrollo de contenidos estándares de diversas áreas curriculares, todavía se evidencia la necesidad de repensar y rediseñar el currículum, la instrucción y la evaluación. Uno de los preceptos de práctica educativa consiste en la necesidad de alinear las tres tareas antes mencionadas. Alinear en este caso imbrica las tres funciones dirigidas a los mismos fines, reforzando así cada una en vez de entrecruzar sus propósitos.

Los elementos didácticos antes postulados no se han actualizado de acuerdo al

conocimiento moderno de cómo la gente aprende. El currículum se ha diseñado tomando como fundamento la perspectiva de lo implícito y concepciones muy limitadas acerca del conocimiento, su procesamiento así como traslado a otras situaciones. La conceptualización tiende a ser fragmentada, obsoleta, pobremente delineada a través de componentes de conocimiento por temas-materias. Ha existido un interés desmedido, probablemente debido a la presión de inversión de fondos otorgados para proyectos de innovación, en preparar a los alumnos para que puntúen lo más alto posible en *tests* de rendimiento, motivando a los profesores a enseñar acerca de los ítems de los mismos (National Research Council, 2003).

El problema anterior lo confirma el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005). En su prefacio, el director general de la UNESCO, Koishiro Matsuura, puntualiza que “la mejora de la calidad del aprendizaje mediante políticas integradoras y holísticas constituye una prioridad indispensable para la mayoría de los países del mundo”. El informe describe el actual sistema escolar y universitario a nivel global como algo rezagado, con poco potencial para compensar el déficit cultural de estudiantes de pocos recursos económicos, disminuir el analfabetismo, además de la deserción escolar. Esto postula como urgente el incremento en la calidad del aprendizaje para tener un impacto significativo en los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales. Varias necesidades imperantes que se desprenden de este informe imprescindible y el mejoramiento en la calidad general de la educación son: políticas educativas y económicas que intenten disminuir la desigualdad inicial y recurrente entre los educandos en el plano social y económico (UNESCO, 2005: 18); políticas nacionales de formación profesional vinculadas a reformas reales (págs. 25, 100, 181); formación inicial, capacitación y apoyo continuo al profesorado (pág. 179); creación de capacidades de liderazgo de alcance permanente (pág. 195); entre otras.

Lo anterior reafirma el señalamiento del bajo rendimiento académico de estudiantes universitarios y el uso que se le da frecuentemente a la evaluación aparentemente extrapolada de su naturaleza y función de mejorar el aprovechamiento académico y la ejecución integral del discente. Por tanto, las estrategias de evaluación educativas necesitan redirigirse para que los procesos, resultados y evidencia resultantes de la evaluación educativa sean usados para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; que transicione su planificación y utilización de una sumativa hacia una formación, integrada de procesos de construcción de una cultura que eduque no sólo el

conocimiento, sino también el espíritu, los valores universales; que sea formadora de una cultura moral; que implemente nuevos modelos de interpretación de resultados conceptualizados como evidencia retrocomunicadora y de auto-evaluación (Álvarez Méndez, 2001; Carnegie Mellon Eberly Center for Teaching, 2011; Erickson, 2003; Sadler, 1983).

Los desafíos educativos del siglo XXI son en tanto reales como ineludibles. El *Segundo estudio regional comparativo y explicativo* de la UNESCO (2010) así lo describe. Destaca la necesidad de investigar factores asociados a los desafíos de la educación en diferentes regiones del mundo que informen las decisiones de políticas implementadas. El estudio argumenta que durante la década de los 1990 muchos países de América Latina y el Caribe habían observado la necesidad urgente de transformar sus sistemas educativos mediante la consecuente instalación de sistemas de evaluación de aprendizajes que contemplan las necesidades de cada contexto.

La investigación de la UNESCO enfatiza el qué y el cómo de lo que los alumnos saben, elementos de la escuela, del aula y de la comunidad circundante que dan lugar a la apropiación de aprendizajes que hacen posible una re-definición de rendimiento académico alcanzado. El aprendizaje se presenta como uno de los productos más importantes dependiente de los insumos escolares así como de los procesos internos de cada centro educativo. Se considera que el aprendizaje está mediado por el contexto socioeconómico y cultural en el que viven los estudiantes. En base a las premisas acerca de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, se postulan ciertos factores desafiantes como los más prominentes en cuanto al efecto que surten sobre la calidad de aprendizaje, a saber: el contexto social, económico y cultural, más específicamente, la desigualdad social, condiciones de marginalidad de muchos alumnos, carencia de diversidad limitante de un aprendizaje integrador y de cohesión social, entre otros.

Los sistemas y políticas del campo de la educación en Estados Unidos y territorios asociados como Puerto Rico (esto es, contexto de impacto de la presente investigación) no son la excepción a los desafíos que reclaman una transformación en la funcionalidad complementaria entre teoría-práctica en los contextos educativos de la evaluación así como del currículum. Muchos países, como sistemas de gobiernos según describíamos en la primera parte de este capítulo, demuestran una realidad de vida repleta de situaciones de desequilibrio económico, desempleo rampante, actitudes violentas en los hogares y comunidades, alto porcentaje de deserción escolar, entre muchos otros elementos similares. Muchas de estas situaciones son producto de la falta

de interés, por mejorar, crecer, cambiar; de dejar atrás el pasado tradicionalista que presentaba un abismo entre la teoría y la práctica, que proclamaba la correspondencia y producción del conocimiento más que el pensamiento creador del saber.

Según Abreu Hernández y Quintero (2010), la educación superior de Puerto Rico no está cumpliendo su misión de formar para la vida, ni para el mundo ocupacional. De acuerdo a cada una de sus ponencias en torno a la educación superior en Puerto Rico, ésta debe asignar prioridad a la importancia del conocimiento en la economía y solución de problemas sociales, a la transformación de saberes y la cada vez mayor interacción entre los mismos, a la necesidad de una educación de por vida y a la inversión y costo en la investigación y labor universitaria.

Para transformar la evaluación y el currículo, el informe a la UNESCO preparado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI y presidida por Delors, argumenta a favor del diseño de un modelo educativo que conserve principios fundamentales y permanentes, pero que a la vez sea flexible en su adaptación a tiempos de continuo cambio (Delors, 1996: 309). Señala algunos desafíos actuales así como posibles respuestas en cuanto a los campos del conocimiento antes mencionados participando activamente en la búsqueda por la renovación didáctica. La evaluación podría convertirse en una vía alternativa de momentos pedagógicos de enseñanza aprendizaje que promuevan la inclusión de funciones estratégicas de formación integral. Así, no sólo se toma en consideración la información adquirida sino, más bien la manera de aprender y aplicar los conceptos subyacentes, lo que implica procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin contradicción entre el discurso y la acción, se pone de manifiesto el andamiaje dirigido hacia un aprendizaje centrado en procesos cognitivos dialógicos de alto nivel, tales como la reflexión, la interpretación y la acción de evaluar para crear contenidos y procedimientos de conciencia y carácter (esto es, actitudes y valores), con la meta de ponerlos en acción en la vida diaria, se demuestran igualmente comportamientos morales al servicio de un desarrollo humano más genuino y armonioso (Delors, 1996).

En relación con los desafíos anteriores, la educación, los modelos de enseñanza aprendizaje y la evaluación actuales requieren ser relevantes y contextualizados para dirigir sus efectos hacia la formación integral de cada individuo. Para ello, la función y alcance tanto del currículo como de la tarea de la evaluación necesitan ampliarse a la luz de los cambios experimentados en la comunidad de aprendizaje. Si las prácticas de enseñanza, aprendizaje y su respectiva evaluación no provocan cambios positivos en el

pensamiento o en la acción del discente entonces algunas informaciones o experiencias pueden ser concebidas como amenazas en el modelo clásico de la educación. A esto se le añade una visión trágica de autojustificación por no aprender o cambiar, resultando en la casi ausente responsabilidad de transformar el conocimiento y la existencia. En palabras de investigadores del currículum y la evaluación Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989: 422): “Quizás la parcela del currículum cuyo desarrollo internacional más sorprende nuestra práctica educativa habitual es el ámbito de la evaluación.” Hacen referencia de que esta tarea desempeña el peor lugar entre los aspectos curriculares, proponiendo que las finalidades sociales, culturales y educativas son las que determinan el tratamiento que se le dé a la evaluación. En conclusión, la misma sociedad educativa y sus agentes participantes así lo advierten, pues hace falta un currículum y una evaluación del aprendizaje que funcionen.

Es por tanto que la evaluación del aprendizaje debe ser inclusiva y retroalimentadora del ser, existir, hacer y saber hacer del ser humano. La atención particular a las necesidades de aprendizaje motivará a que surjan posibilidades sobre cómo podemos enfrentar dichos eventos con una mentalidad que valore la calidad de lo que aprendemos, cómo lo aprendemos, cómo lo aplicamos para transformar nuestra realidad a una de apertura a oportunidades. La reconstrucción del pensamiento en cuanto al significado del aprendizaje y sus procesos y el rol de la evaluación correspondiente contribuirán a la innovación profunda de los procesos de formación del profesorado y de los estudiantes. La reconceptualización de un currículum que sea dinámico, progresivo y relevante a las necesidades, de los discentes es inherente a la justificación de un cambio. Esto representa un enfoque alternativo que desafía al que impera mayormente en el acto docente-discente en el aula de clases.

Todo esfuerzo por cambiar utilizando la función formativa e integradora de la educación, de la evaluación del aprendizaje y de una perspectiva cultural integradora del currículum redundará en el desarrollo de actitudes de automejoramiento y pensamiento crítico. En vez de asumir una interpretación trágica y pesimista fundamentada en un tradicionalismo paralizante ante los cambios, la nueva experiencia de aprendizaje nos motivará aprender a actuar de manera interdependiente y creadora de nuestro propio proyecto de vida.

En consecuencia, la educación, la evaluación y el currículum requeridos deben estar al servicio de todos los participantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Más que una conquista egocéntrica por el conocimiento se abre la oportunidad de un

compartir equitativo y justo de crecimiento integral y bienestar común. Esta *cultura de conocimiento emergente* promueve que todos aprendamos nuevas sendas en continua transformación para edificar y reconstruir principios, valores, actitudes, situaciones, la historia propia, como meta ulterior, la del mundo. Los modelos de educación tradicionalistas se alejan de este curso intentando lograr el codiciado y falsamente entendido éxito educativo que se centra en *eficientismo* superficial cuya meta es pasar de grado, sacar buenas calificaciones, obtener un título universitario.

En el nuevo panorama formativo e integrador que ofrecen las nuevas tendencias de las tareas de la educación, congruentes en cuanto a sus discursos, conceptualizaciones teóricas y acciones educativas, se valen de procesos y tareas, entendidas y aplicadas en forma unificada de acuerdo con las metas y perspectivas antes expuestas. De esta manera, contribuyen a pensar sobre el conocimiento a través de preguntas y respuestas razonables e inteligentes, que a la vez estén a tono con las demandas de cambio que plantea la realidad actual. Además, urge que tanto los objetivos como procesos de la educación en general, incluyendo una evaluación formativa y un currículum práctico, sean flexibles, que inicien con los conocimientos y experiencias del alumnado, adaptando el nuevo bagaje obtenido y propiciando así un desarrollo pleno del ser humano en sus diversas maneras de expresión.

La práctica formativa integradora de procesos, actividades, valores, y aplicación del conocimiento crítico, se perfila una vez más como una alternativa que motiva al individuo a enfrentar los desafíos de cada cambio, poniendo en función una actitud y acción de adaptabilidad cada vez mejor ante las nuevas realidades percibidas. Por tanto, la evaluación del aprendizaje con una función formativa sirve a la educación como tarea procedimental indispensable, promoviendo que el discente cobre responsabilidad de su propio aprendizaje y a la misma vez el docente gana conciencia sobre la efectividad de su didáctica, culminando en una modificación de ésta para facilitar la enseñanza aprendizaje. En dicho ambiente de ética social de responsabilidad y libertad ante su aprendizaje, el alumno se apropia de autoformación integral como individuo, como persona social que vive y aprende en comunidad con otros.

La función formativa de la evaluación motiva al alumno a controlar, regular y motivar su propio desarrollo conceptual, actitudinal y experiencial, al mismo tiempo que éste determina sus dificultades y logros. Cada vez más aprender a adecuar, contextualizar y transformar la manera en que procesa y aplica su conocimiento bien aprendido, aproximándose hacia un desempeño individual y social de mejor calidad.

Los pensamientos, sentimientos y acciones, componentes transversales que el currículum merece colocar como objetivos, se integran en el acto de la enseñanza y del aprendizaje, provocando así la reconstrucción continua de la teoría y práctica del discente, en cuanto a su esencia, existencia y acción cotidiana. El carácter se moldea a través de la adquisición de una dote de actitudes y valores universales positivos, dirigido a la solución de problemas. El ambiente de aprendizaje gira en torno a una acción de edificación consagrado a mejorar la calidad de vida, especialmente en medio de experiencias de transición. La evaluación fomenta un camino inclusivo de la versatilidad de talentos y capacidades de cada individuo; todo dirigido hacia el logro ulterior de la formación de hombres y mujeres más íntegros en continuo desarrollo y cambio.

La educación y sus tareas de enseñanza tradicionales reflejan la necesidad de renovarse, transformarse y acercarse a la realidad de los cambios, no sólo los que afectan los tiempos, el clima, la política, sino también aquéllos que participan en el funcionamiento mental, social y cultural. El cumplimiento de tales propósitos formativos conlleva desafíos de cambio en la acción educativa del profesorado, los procesos de pensamiento y aprendizaje del alumnado, en las políticas de gobiernos en cuanto a la naturaleza e implementación de programas educativos, en la actitud y valores de los miembros de las comunidades, en la conceptualización y aplicación de lo que es currículum, y acerca de cómo se evalúa el aprendizaje.

El desempeño de la educación antes descrita y de la evaluación formativa en el contexto de un currículum integral se postula como alternativa de cambio enfocada a que cada alumno sea quien controle su aprendizaje ligado a la utilización práctica de sus saberes. La utilización e implementación de estos enfoques educativos ponen de manifiesto que cada persona ejercite su pensar y saber cimentados en una acción reestructuradora, no sólo de contenidos o destrezas, sino también de actitudes hacia lo aprendido, de refuerzo y transformación de valores, a la vez que convierte todo ello en experiencias enriquecedoras de desarrollo personal e integración social.

Bajo esta perspectiva, la evaluación adquiere una nueva dimensión de perfeccionamiento permanente como tarea de enseñanza, persiguiendo el objetivo estratégico de ayudar a aprender, personalizando así la labor tanto del que enseña como del que aprende. Por su parte, el currículum continúa como texto político con una conceptualización más globalizada convirtiéndolo así en proyecto personal y cultural de vida. La visión crítica del currículo promueve como misión la inclusión de elementos

de justicia, equidad en el ofrecimiento de la enseñanza, siempre respetuoso de un caminar hacia la autonomía y autocontrol del conocimiento, en el que el análisis cultural se constituye como tarea permanente.

A fin con lo anterior, la educación, la evaluación y el currículum se entremezclan como tareas transversales, procesos racionales críticos y proyectos de vida alternativos en el arte y ciencia de la enseñanza aprendizaje. Está en nuestras manos y la de todos trabajar juntos por un mejor presente y futuro que responda a las necesidades sociales, culturales, educativas y actitudinales de nuestras comunidades en aprendizaje.

Ya hemos expuesto argumentos de que en todo caso deja de ser útil el objetivo clásico ulterior de la educación de transmitir unilateralmente (del maestro al alumno) información y conocimientos; y para la evaluación, la singular tarea de señalar quién pasa o quién fracasa, quién es exitoso o quién no aprueba, cuánto aprende el alumno o cuánto olvida, quién es más inteligente o quién lo es menos. Es imprescindible buscar modelos alternativos de educación. Como posible respuesta, la función formativa de la evaluación del aprendizaje trasciende el rol falsamente asignado por la práctica pedagógica tradicional que intentaba dictar aprobación o rechazo del individuo en vez de una auténtica valoración del aprendizaje.

Finalmente, la educación de nivel superior presenta varios problemas relacionados con la evaluación y el currículum que requieren intervención profesional y política que cumplan con su misión formadora del bienestar común entre ciudadanos libres, forjadores de buenas prácticas innovadoras de pensamiento. Los cambios en el mundo y en la historia demandan que las tareas de la educación sean relevantes, creadoras de nuevas estrategias puntuales de acción ante el conocimiento.

Aunque los problemas antes señalados se han investigado en varios países como Estados Unidos, Reino Unido, y otros, poco se ha incursionado en el contexto particular de instituciones de educación superior de Puerto Rico. Con relación a esto, existe poca documentación formal de investigación de corte sociocrítico en torno a los problemas educativos que preocupan en este trabajo, específicamente cuando se investiga desde un enfoque hermenéutico-crítico. Esto a través del método teórico de la investigación acción aplicado a la práctica educativa, particularmente la de la evaluación del aprendizaje complementaria de todo lo que configura y organiza el diseño y acción de un currículum integrador.

1.3 Planteamiento del problema

Uno de los conflictos que más preocupa a los educadores en la actualidad, acerca de la evaluación en su interacción dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, consiste en determinar cuáles son los medios pertinentes que ofrecen información relevante acerca de cómo y hasta qué punto los alumnos logran cumplir las metas educativas, ya sea las contenidas en el currículum institucional o en la dinámica de enseñanza del aula de clases (Pérez Loredó, 1997). La preocupación está enfocada en el cuestionamiento si la evaluación es justa, válida, democrática, dirigida a fomentar la autonomía y el desarrollo integral óptimo en el aprendizaje de conocimientos (Álvarez Méndez, 2001; Cardinet, 1988; MacDonald, 1983; Boud y Falchikov, 2005).

Añadiendo a la preocupación anterior, la cultura evaluativa y la curricular que prevalecen en muchos sistemas educativos revelan que tanto la enseñanza como la evaluación y el currículum educativos han sido víctimas de malas interpretaciones, además de usos incoherentes en cuanto a su conceptualización en contraste con la aplicación de sus procesos inherentes a la práctica docente. Para muchos la evaluación es recurso o instrumento de control al que se le ha asignado poder casi absoluto en la determinación de quién es más inteligente y quién sabe más o quién sabe menos. Estos comportamientos enraizados en el modelo estandarizado de la evaluación y en el enfoque curricular de transmisión del conocimiento se perpetúan con el uso de tests normalizados que etiquetan a los que son normales o que salen de la curva normal positiva o negativamente. Aflora confusión en la naturaleza, funciones y uso de la evaluación aplicada según una perspectiva curricular unidireccional con estándares de desempeño predeterminados. A esta situación, Perrenoud (1996) la denomina un problema común en el que se suscriben funcionalidades acreditativas, calificadoras, de control y de poder a las funciones formadoras del acto de la evaluación, dirigiéndola a una construcción sumativa del éxito o del fracaso escolar.

Queda expuesto en la descripción previa sobre enfoques de conceptualización y utilización de evaluación del aprendizaje fundamentados en un currículum predeterminado por sistemas educativos, que muchos docentes parecen persistir en la práctica de modelos tradicionales de enseñanza, lo que se refleja en la carencia de información relevante sobre lo aprendido o acerca del cómo se aprende mejor desde una valoración tanto incompleta como incongruente en cuanto a los procesos adecuados de construcción del conocimiento y su transferencia a nuevas situaciones. Por

consiguiente, al no tomar en consideración una acción que integre los ámbitos cognitivo, afectivo y social, se dificulta más aun determinar la efectividad del impacto que la evaluación y currículum puedan tener sobre los procesos que abarca el aprendizaje.

Los modelos tradicionales de evaluación y currículum no sólo contribuyen a la individualización de problemas, si no han contribuido a que se desplace el problema social al sistema educativo. En virtud de esto, Foucault analiza el sistema educativo, asemejándolo a un aparato moderno que imparte castigo en vez de disciplina, a base de poder institucional hostigador en vez de liberador. Esto lo describe en su problematización teórica de las prácticas discursivas como el uso de una supuesta innovadora *tecnología del yo* en el aula de clases (Foucault, 1989).

El problema generado de esta investigación trata de percepciones acerca de la realidad en cuanto a cuán efectiva o ineffectivamente se integran la conceptualización, la utilización y la aplicación de las funciones de la evaluación del aprendizaje en el actual currículum. Partiendo de la premisa general consistente en que mejorar la evaluación supone incidir en lo que se enseña y cómo se hace, el problema se presenta desde varias vertientes:

Los procesos de modelos tradicionales de evaluación del aprendizaje de alumnos y la perspectiva curricular que se practican en contextos del aula de educación superior no ofrecen evidencia certera acerca de cuán bien el alumno aprende ni de cómo lo hace si se toma en consideración variables subjetivas de índole personal.

1) La conceptualización y aplicación de los procesos evaluativos que los docentes manifiestan en su labor educativa del aula de clases necesitan demostrar mayor congruencia y efectividad en la propiciación de la construcción del aprendizaje significativo.

2) La percepción sobre el impacto que surte el conocimiento bien aprendido en el desarrollo progresivo en las áreas cognitiva, actitudinal y valorativa tanto del discente como del docente no arroja suficiente información clara basada en investigación.

1.4 Relevancia

La calidad y la actualidad de la evaluación curricular en el quehacer educativo son una fuente de fricción continua entre estudiantes y sistemas universitarios. Esta declaración se deriva de las investigaciones educativas desde décadas anteriores y aún en el tiempo actual. Por ejemplo, la reportera Catcheside (2011) explora diálogos de

retrocomunicación entre alumnos universitarios en torno a los desafíos que presentan las nuevas políticas e instrucciones de cómo concebir la naturaleza de la evaluación en el aula. Una de las necesidades que aflora consiste en que los nuevos docentes necesitan más apoyo e información para evaluar a sus alumnos. Esto se debe en parte a que el fundamento racional que domina la dirección y aplicación de la tarea didáctica evaluativa está carente de generalizaciones simbólicas aceptadas por el grupo en general. Tampoco son de importancia las necesidades ni los valores éticos de los docentes los cuales constituyen elementos que configuran a la comunidad contextual como un todo. Todos esos elementos son relevantes en los procesos de identificación de crisis y la posterior selección de teoría y práctica a seguir.

Igualmente, Catcheside (2011) presenta un sondeo del 2009 realizado con profesores acerca de asuntos conflictivos que estaban experimentando, en el que casi el 20% de los encuestados puntualizaron que habían recibido poca o ninguna asesoría acerca de cómo planificar una lección a nivel universitario, mucho menos en cuanto a evaluación sumativa y formativa. Las respuestas suscriben un matiz de negocio institucional a la naturaleza y a la práctica de la evaluación en un proyecto curricular obtenido de empresas educativas. Otro elemento crucial derivado de los hallazgos y políticas educativas de países como Estados Unidos y Puerto Rico, consiste en la continua confusión que se advierte en cuanto a la comprensión de la evaluación educativa como formativa “vis a vis” una práctica basada casi exclusivamente en la administración de pruebas locales construidas por los docentes, además de los *tests* estandarizados.

A todo lo anterior le acompaña un sistema de recopilación de información acerca del aprendizaje del alumno en el cual las altas calificaciones obtenidas en exámenes se convierten en sinónimo de éxito. En consecuencia, los resultados del aprendizaje obtenidos de pruebas escritas desempeñan el rol de ubicación y control dependiendo de la clase de pruebas o *tests* que se administren. De esta manera, se plasma un falso valor de autenticidad que supuestamente fomentan en el aprendizaje el diseño, la administración e interpretación de los resultados de las pruebas. Esto pone al descubierto parte del problema imperante que coincide con lo que hemos presentado como antecedentes y aspectos relevantes —que la evaluación que propicia el aprendizaje o lo que es la función formativa de la evaluación educativa, no es bien entendida ni aplicada por muchos académicos expertos.

Los principios expuestos, revelados en resultados de encuestas, diálogos con

colegas docentes, experiencias propias como maestro, observaciones de dinámicas de enseñanza aprendizaje del salón de clases e investigaciones educativas, definen una evaluación que dista del marco teórico de un paradigma racional práctico, interpretativo, o crítico, mucho menos formativo. En este sentido, la realidad percibida por el discente es estática, simplista y fragmentada. La incongruencia teórico-práctica de la evaluación y del currículum que permea en los docentes, personal administrativo y el estudiantado, verifica su estatus en los datos emitidos por la *Encuesta Nacional de Estudiantes* realizada en sistemas universitarios en Estados Unidos en el 2010. La misma refleja el interés casi exclusivo de los sistemas universitarios en las puntuaciones bajas de los alumnos en los *tests* usados como referentes estándares de logros y progreso. De acuerdo con los datos de dicha encuesta del 2010, menos de 6 de cada 10 alumnos entregaron sus “assessments”¹ (evaluación equivalente a pruebas o *tests*) prontamente. Más preocupante aun, muy pocos de esos alumnos mencionaron que los “assessments” y la retrocomunicación habían contribuido a su entendimiento. La Agencia de Seguridad en la Calidad (en inglés, “Quality Assurance Agency”) concluyó que los docentes que comienzan su carrera universitaria no cuentan con suficiente apoyo ni información, inventando su propio sistema de evaluación como pueden e investigan por sí mismos (Catcheside, 2011).

En su artículo sobre la importancia de la evaluación en la educación secundaria de España, Castillo Arredondo (1999: 93) resume la relevancia de lo que exponemos de la siguiente manera:

La evaluación ha adquirido en los últimos tiempos una gran relevancia en todos los ámbitos de la sociedad y, por lo tanto, también en el educativo. La evaluación dentro del ámbito educativo ha adquirido tal importancia, que en la actualidad ha pasado a ser considerada como uno de los elementos que garantizan la calidad del sistema.

Por ello, la evaluación educativa en conjunto con el esquema del proyecto curricular, es considerada como referente importante en el momento de tomar decisiones acerca de la promoción de los alumnos a otros niveles de educación, además de lo que han aprendido los discentes y cómo lo podrían aplicar a nuevas situaciones

¹ Concepto utilizado de manera intercambiable en este trabajo para hacer referencia a la evaluación educativa. Este concepto puede tener diferentes connotaciones en la literatura sobre evaluación educativa anglosajona en Estados Unidos de América.

reales. La evaluación se convierte en tarea indispensable, por tanto de preocupación sobre su uso justo en la labor del buen profesor. Aunque el interés principal de este estudio es el de la evaluación de los aprendizajes, conviene mencionar que los procesos de enseñanza aprendizaje y sus tareas principales son interdependientes; por tanto, éstos también pueden ser evaluados. Por otro lado, la manera en que los docentes desempeñan su acción evaluadora debe surtir efecto de cambio y perfeccionamiento en cuanto a la forma de enseñar y la manera en que se valore el aprendizaje de los alumnos (Castillo Arredondo, 1999).

Una de las finalidades fundamentales de este trabajo es aportar al mejoramiento y desarrollo del quehacer educativo, incluyendo nuestras prácticas evaluativas y curriculares docentes en cada contexto en el que actuamos. A través del estudio de literatura y de la autorreflexión sobre la acción propia y de otros colegas como docentes, emergen elementos conflictivos a los que prestaremos atención más detallada en capítulos posteriores. Algunos de los elementos descollantes del tema son: la tarea de evaluación educativa y de su proyecto inclusivo de todos los procesos de enseñanza aprendizaje; la carencia de orientación y formación permanentes del profesorado; la confusión epistemológica y práctica en la dinámica didáctica del aula de clases; la incongruencia en las finalidades o propósitos de temas, además de conflictos como los que abordamos en esta investigación en torno a la evaluación del aprendizaje y el enfoque curricular de los sistemas educativos de educación superior; las prácticas educativas, tanto institucionales como específicas, de cada docente en relación con las leyes nacionales de educación.

Los elementos incongruentes antes mencionados evidencian que la educación, la evaluación, y el currículum parecen no estar en su mejor momento. Es por ello que esta investigación cobra mayor relevancia al tratar de contribuir con el mejoramiento de la formación permanente de los docentes y el perfeccionamiento en la interacción que proveen los procesos de evaluación según el discurso del proyecto curricular. Para facilitar el desarrollo pleno de todos los alumnos, se hace necesario que los usos de la evaluación y el currículum se enfoquen en modelos alternativos² centrados en el

² Lo que equivale a modelos emergentes o contextualizados en contraposición a lo estipulado por los modelos tradicionales. Utilizo este concepto para hacer referencia a maneras o procesos imbricados en las tareas de la enseñanza cuyos principios teóricos así como puesta en acción se consideran innovadores, diferentes a lo utilizado tradicionalmente, enraizados en una tradición pedagógica sociocrítica, emancipadora, transformadora. El impacto de estos modelos alternativos enfatiza la exploración del alumnado, partiendo de los conocimientos y experiencia

aprendizaje de los alumnos. La misión es de alcance individual como social. Consiste en procurar el avance cognitivo, el dominio de destrezas, de conceptos y el desarrollo personal así como el profesional, todo dirigido hacia el mejoramiento de la calidad de la obra educativa y de la sociedad.

1.5 Propósito del estudio

El propósito principal de este estudio consiste en reflexionar sobre la percepción y el desempeño de estudiantes y profesores en torno a la práctica educativa del aula de clases en contraste con la propia del investigador, específicamente cara a la marcada incongruencia observada entre la conceptualización, los usos y aplicaciones de la evaluación dentro del enfoque que se haya asignado al currículum. Intento examinar el valor de la evaluación educativa desde una perspectiva formativa vinculada a un currículum integral en cuanto a su posible impacto al aprendizaje y desarrollo personal, emocional, social y valorativo del discente universitario y al desempeño del docente en el aula. Se pretende atender a sus implicaciones en cuanto al verdadero aprendizaje del alumno, al desarrollo de destrezas de construcción del conocimiento y su efecto de transferencia a nuevas situaciones conflictivas. En este discurso se ausculta la evaluación del aprendizaje en función de la teoría curricular imperante, sirviendo éste como marco de referencia para interpretar incidencias confusas, de incongruencias, desviación de roles, entre otros aspectos controversiales observados en la aplicación de las tareas de enseñanza investigadas.

En la investigación de la estructura práctica ofrecida por el currículum podemos encontrar lo que Gimeno Sacristán (1988) menciona en su reflexión acerca del currículum, esto es significación, el valor, y la realidad de lo que verdaderamente es y cómo funciona la evaluación en los procesos de enseñanza. Se incluye argumentación que propone la integración de la función formativa de la evaluación, en conjunto con su interpretación práctica según la tradición pedagógica de racionalidad hermenéutico crítica, a un currículum con misión integradora. La estructura práctica del currículum

propia en interacción con aquello que se intenta aprender además de enseñar. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son relevantes para el contexto particular de los protagonistas de los eventos educativos con una perspectiva más globalizada. La meta ulterior a alcanzar mediante el aprendizaje plantea la búsqueda y construcción consensuada de solución de problemas provenientes de la realidad en la vida diaria. El trabajo es de tipo colectivo cooperativo, en un ambiente de respeto recíproco, motivando la integración de todo conocimiento, habilidad y valor dentro como fuera del aula.

ayuda a interpretar el significado de la misión y aplicación de dicho proyecto de tal manera que responda a las necesidades de construcción del conocimiento. El ambiente que fomenta es uno de responsabilidad y autonomía ante la enseñanza y el aprendizaje, además de ofrecer coherencia a las actuaciones de los docentes y los discentes de acuerdo con los modelos alternativos. Se reflexiona, desde una perspectiva de literatura crítica en la educación y en el marco del método de acción investigación, sobre dicha propuesta de modelos que guían los procesos de enseñanza aprendizaje, enfatizando asuntos como la mejora de la evaluación efectiva del aprendizaje y la formación del proyecto curricular. Todo esto se contrasta con las posibles incidencias de las tareas educativas en el desarrollo actitudinal y social del discente, y las políticas institucionales vigentes.

Algunas áreas que este nuevo entorno educativo demanda están explicitadas en el estudio sobre evaluación del aprendizaje del Grupo de Reforma de Evaluación del Reino Unido (Assessment Reform Group, 2002). La evaluación necesita enfocarse más intensamente no sólo en lo que aprenden los discentes, sino más bien en cómo lo hacen. La planificación del profesor es compartida con los alumnos, brindando así un ambiente y actitud de estímulo dirigido hacia el progreso antes que de énfasis en el fracaso, promoviendo la ética que protege la autonomía de cada individuo en su aprendizaje. Esto va conformando la oportunidad para la retro-comunicación y autoevaluación del saber obtenido. De la misma manera, los nuevos cambios requieren una evaluación que promueva el entendimiento mutuo entre maestros y alumnos en torno a metas y criterios compartidos. Los alumnos reciben no sólo información sobre el status de su aprendizaje, sino también orientación para saber cómo planificar los próximos pasos de su aprendizaje en continua mejora de su desempeño educativo global.

Consecuentemente, se convierte en urgencia la necesidad de entender y practicar una evaluación que sea más relevante, que adquiera una dimensión protagonista en el evento de la enseñanza y del aprendizaje, así como en la transformación de la práctica del docente. La descripción previa suscribe la función formativa a la evaluación del aprendizaje. La función formativa de la evaluación permite la ampliación de los contenidos en tanto se añaden los de carácter procedimental y actitudinal. Esta evaluación también se denomina como alternativa a las conceptualizaciones tradicionalistas. Esta forma diferente de evaluar asigna el elemento de desarrollo de atributos personales como meta adicional del proceso de aprendizaje, desde el comienzo de la acción educativa, aún en el ámbito universitario,

hasta su etapa posterior a ésta. También, continúa con la función valorativa y de juicio en cuanto al proceso de mejoramiento de las instituciones educativas, además de los procesos de enseñanza aprendizaje. En este sentido, la naturaleza de las ejecuciones evaluables cambia, complementando los contenidos clásicos con el conjunto de capacidades, habilidades y valores de tipo transversal que también deberían ser evaluados. Esto sienta las bases para una evaluación alternativa a los enfoques clásicos que, aunque se ha proclamado por escrito en reformas educativas y filosofías de instituciones educativas, todavía no parece ser funcional en la realidad del aula que no cuestiona qué se enseña ni cuál es la meta ulterior de la enseñanza o para qué sirve la evaluación.

La anterior exposición resalta lo necesario de un cambio significativo no sólo en la conceptualización de la evaluación, sino también del currículum, en su utilización y aplicación que den lugar al aprendizaje significativo y al perfeccionamiento en la acción del profesorado. Asimismo, el cambio debe incidir en un comportamiento efectivo que se demuestre en el desempeño personal y social de cada individuo. La misión consiste primordialmente en intentar develar lo que fomenta el desarrollo permanente de cada individuo de manera que se motive a cambiar proactivamente su contexto particular de existencia. Mientras autoevaluamos nuestras acciones didácticas, podemos provocar cambios significativos que armonicen las teorías con las prácticas, las políticas educativas bien formuladas con las prácticas educativas del aula de clase, todo centrado en un aprendizaje de reciprocidad del alumno y de uno mismo como docente.

La meta ulterior es que el lector, así como los que participamos del quehacer educativo, nos responsabilicemos de nosotros mismos en cuanto a la facilitación efectiva de un desarrollo, forma de ser, manera de conducirse saludables y productivos ante uno mismo y la sociedad. Las acciones investigadas implican la realización de un proyecto personal, social y cultural dirigido a la búsqueda de la construcción de un conocimiento propio y de los demás, que a la vez pretenda la formación de un mundo mejor, más justo, más armonioso, más integrado. Desde esta perspectiva necesitamos incluir en nuestra investigación el discurso sobre el currículum, plataforma fundamental sobre la que se erige la educación.

En relación con lo previo, Stenhouse (1980: 158) propone la evaluación como investigación integrada al desarrollo del currículum. El rol de investigación que cobra la evaluación en su relación con el proyecto curricular es uno dinámico. La interacción

resultante suscribe al currículum *una forma particular* en que se *pueden comprobar las ideas educativas* y donde éstas encuentran su expresión real.

Aquellos que practicamos la pedagogía, sus contenidos y sus métodos ganamos cada vez más conciencia de lo necesario de incluir en esta acción investigación el discurso sobre el campo del currículum. Según Álvarez Méndez (2001: 223-225) éste representa la construcción de un proyecto social, cultural e histórico en el que todo el acto educativo cobra vida. Gimeno Sacristán (1988) lo expone en su escrito reflexivo sobre la conceptualización y práctica curricular, como mucho más que programas o que un simple conglomerado de descripciones de cursos. Para este autor, el currículum es proyecto; es cultura inclusiva del pensamiento y de construcción del saber. Consecuentemente, se interrelacionan diversas maneras de entenderlo e interpretarlo, sin sustraer crédito a su indispensable rol como elemento integrador del desarrollo del pensamiento, la acción didáctica, la práctica evaluativa y la formación cognitiva-valorativa del saber.

Los desafíos del currículum y la evaluación nos motivan a continuar inquirendo sobre la utilidad de la naturaleza y función formativas de la educación, particularmente lo relacionado con la tarea de la evaluación del aprendizaje en su desempeño como práctica didáctica en el aula. Se trata no sólo de un intento de sugerir una reestructuración práctica operativa de modelos evaluativos del aprendizaje y del currículum que funcionen acordes con los delineamientos críticos y hermenéuticos de esta investigación educativa, sino también de la transformación del tradicional posicionamiento conceptual y práctico de ambas tareas.

1.5.1. Objetivos de investigación

Este estudio contiene temas de estudio que han ocupado varias décadas en el campo de la educación. No obstante, las observaciones en la práctica docente actual sustentan aún la necesidad de proseguir investigando posibles impactos que la aplicación de la evaluación y el uso de currículum alternativo puedan efectuar en todos los procesos educativos.

Mediante este estudio intento motivar un verdadero cambio en la naturaleza, usos y práctica de la evaluación educativa, particularmente lo asociado con la función formativa de ésta en su relación con los procesos y resultados del aprendizaje. Igualmente, fomento una aproximación a un discurso curricular cultural que integre la mayor parte de elementos que intervienen en la tarea de enseñanza aprendizaje, tales

como: conocimientos, contenidos, habilidades, actitudes y valores (Álvarez Méndez, 2001; Gimeno Sacristán, 1988; Giroux, 1981, 1997; Mateo, 2000). Algunas interrogantes han surgido en cuanto a lo anterior: ¿De qué manera ayuda o no ayuda una evaluación formativa y un currículo integral al aprendizaje, o a la formación y práctica de los docentes? ¿Cómo aprender a conocernos a nosotros mismos y a otros en cuanto a nuestras habilidades, conocimientos, emociones, valores? ¿Cómo prepararnos para enfrentar lo que depara cada día? ¿Cómo educar y educarnos para mejorar nuestras dimensiones como persona, nuestros principios morales o valorativos? ¿Cómo aprendemos a aprender mejor para aplicar el conocimiento adquirido ante nuevas situaciones de cambio, de crisis, de felicidad, de satisfacción? ¿Qué prácticas evaluadoras y perspectivas curriculares serán las más efectivas en el desarrollo integral del individuo? ¿Cuál será la mejor manera de evaluar la calidad de lo que aprendemos e identificar los procesos de aprender a aprender? ¿Está ayudando nuestra práctica educativa y evaluativa a integrar armoniosamente los aspectos vivenciales de nuestros alumnos y de nosotros mismos como seres humanos, con su entorno social, cultural y espiritual? La búsqueda de respuestas requiere de acción investigadora, de interpretación y de acción transformadora. Urge una evaluación y un currículum que promuevan saberes relevantes y adaptables a los tiempos cambiantes; que promuevan un discernimiento sobre qué podemos cambiar y cómo enfrentar tales desafíos además de las posibles consecuencias de nuestras acciones.

1.5.1.1. Objetivos generales de estudio

Existe evidencia literaria de que la naturaleza y métodos inherentes a la evaluación formativa en función de un currículum integral ejercen un impacto significativo de mejoramiento en la calidad del aprendizaje del alumno y la práctica del profesorado. En 1967, Michael Scriven acuñó el término de formativo como una función de la evaluación y un instrumento de recolección de información para evaluar la efectividad del currículum (Scriven, 1967: 1981). Benjamín Bloom adoptó el concepto en 1968 considerando la evaluación formativa como una herramienta educativa que sirve para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes (Bloom, 1968). Posteriormente, Hasting y Madaus, en conjunto con Bloom (Bloom, Hasting y Madaus, 1971), asociaron la evaluación formativa con las unidades de instrucción en una variedad de áreas de contenido curricular.

Por su parte, Cronbach (1980) ubica a la evaluación como proceso que ayuda a

tomar decisiones bien informadas a quienes elaboran el currículum. La esencia de la evaluación es su utilidad que en cumplimiento de su propia conceptualización sirve para mejorar el proceso de aprendizaje mediante la comunicación. Además, expone que la evaluación formativa es la que incluye al alumno en todas las etapas del proceso y del progreso en su propio aprendizaje. Lo mismo defienden otros estudiosos, que el alumno debe ser un participante activo, protagonista y estar comprometido con su aprendizaje (Álvarez Méndez, 2001; Bélair, 2000; Black y William, 1998).

La revisión de literatura más actual que hicieron Dunn y Mulvenon (2009) acerca del posible impacto de la evaluación formativa en el mejoramiento del aprendizaje menciona varios investigadores y críticos contemporáneos, tales como: Shepard, Black y William, Chappuis y Stiggins, Fuch y Fuch, Martínez y Martínez, Ruiz Primo y Furtak, entre otros. Por otro lado, la autorreflexión que se desprende de mi propia práctica docente y la observación de la práctica docente de otros colegas en el campo educativo de instituciones universitarias destacan percepciones similares.

En afirmación de la evaluación formativa, Fook y Sidhu (2010) suscriben a la evaluación la característica de auténtica. Investigaron las implicaciones que puede ejercer ésta en las estrategias pedagógicas en educación superior lo cual ratifica los siguientes objetivos generales para esta investigación:

- 1) Develar las percepciones y conceptualizaciones acerca de la evaluación y del currículum educativo que actualmente orientan la práctica docente en el contexto de la institución de educación superior.
- 2) Evidenciar las prácticas actuales de la evaluación del aprendizaje así como del currículum en el acto educativo del aula de clases de educación superior teológica.
- 3) Investigar acerca de las posibles implicaciones de la evaluación formativa del aprendizaje y el modelo de currículum integral en el aprendizaje de dichos estudiantes, según son aplicadas por los docentes.
- 4) Inquirir sobre la posible efectividad que ejercen las estrategias de evaluación y el modelo curricular en cuanto al logro de metas de aprendizaje y la manera que le complementan sobre cómo juzgar, valorar, dar seguimiento y presentar los resultados sobre el progreso y calidad de las mismas.

1.5.1.2. Objetivos específicos de investigación

Los argumentos anteriores ubican el concepto de cambio como componente necesario en la dinámica de la educación, particularmente en lo que se refiere a la

evaluación del aprendizaje y el currículum. Para poder lidiar con los cambios y los problemas que emerjan, se hace necesario investigar acerca de concepciones contemporáneas que sean más proactivas a la actitud de solución de problemas, la creación de soluciones y el perfeccionamiento permanente de los procesos educativos para el mejoramiento de las personas, la sociedad y la cultura.

A raíz de dichos elementos básicos de mi tesis, los antecedentes, justificación y definición del problema dirigen esta investigación a tratar de extraer información de campo, procesarla y entender su respectivo significado de acuerdo a los siguientes objetivos específicos:

1) Diagnosticar las percepciones y concepciones de la evaluación de los aprendizajes y del currículum que subyacen en el pensamiento contrastadas con la ejecutoria del profesorado y el alumnado a nivel universitario.

2) Caracterizar la idea de contenido curricular, estrategias de aprendizaje y vida comunitaria que ayudan a formar más efectivamente a los individuos para una vida de ministerio o servicio.

3) Estudiar y describir los efectos de la utilización de modelos de evaluación y currículum alternativos según se aplican en la acción docente que toma en consideración el desarrollo cognitivo, afectivo, valorativo y espiritual del alumno.

4) Establecer los posibles efectos de la evaluación formativa de los aprendizajes en cuanto al mejoramiento de los procesos educativos de la enseñanza y del aprendizaje en el docente y el discente.

5) Generar aproximaciones teórico-prácticas para la enseñanza aprendizaje que fomenten la aplicación de acciones de evaluación formativa dentro del contexto de un currículum integral en el aula de clases, que a su vez impliquen procesos cualitativos de conocimiento profundo, desarrollo actitudinal, y de valores.

1.5.2. Preguntas de investigación

Los propósitos y objetivos de estudio acerca del problema principal que ocupa este trabajo preconizan la incorporación de una investigación acción que forme parte de la práctica en un contexto de continua sinergia interpretativa, provocando así una mayor definición epistemológica canalizada hacia la praxis. Esta comprensión racional práctica de lo que es la educación, la evaluación y el currículum contribuye a la estructuración organizada de los saberes y experiencias de cada individuo. Además,

invita a la observación y análisis crítico sobre nuestro rol como educadores y el uso que hemos hecho de la evaluación y el currículum en nuestro quehacer educativo. Ante este panorama, las tareas alternativas antes descritas cobran sentido cuando incorporan en su conceptualización y práctica profesional las dimensiones cognitivas, sociales, éticas, emocionales y espirituales de cada discente. El ordenamiento integrador de dichas dimensiones amplía nuestra forma de pensar y promueve la transformación. Las metas que sirven de base en esta integración motivan a seguir aprendiendo y utilizando dicha conceptualización en aproximación hacia una plenitud personal, enriquecimiento intercultural y desempeño liberador social. Para esto se requiere de la interacción de procesos de pensamiento, tales como: enseñar, preguntar, investigar, evaluar, descubrir, aprender, reevaluar, interpretar, entre otros. Éstos están íntimamente ligados a nuestra capacidad para juzgar con libertad y perspicacia las cosas que más apreciamos en la vida.

Aunque actualmente se observa el asomo temporal de transformaciones esporádicas en políticas educativas globales, aún prevalece la preocupación por una mejora cualitativa de la educación de nivel superior que preste importancia a la calidad de los aprendizajes y de su evaluación. Actualmente, se observa un interés en la evaluación, su función formativa y sus implicaciones en diversos ámbitos educativos, tales como políticas, administraciones, roles del profesorado y del estudiantado, ambiente institucional, prácticas áulicas. Se observa también interés en el perfeccionamiento del discurso y la implementación curricular como marco de acción de toda labor didáctica y de aprendizaje.

Ante realidades disfuncionales que todavía ocurren entre los que enseñan y los que aprenden (esto es, lo que representa separación indebida de dichos procesos), y tomando en cuenta la incongruencia inminente entre la preparación y evaluación de los egresados de instituciones de educación postsecundaria o de nivel superior, su desempeño actitudinal y conductual en el mundo laboral y la sociedad, surgen varias preguntas de investigación que presento a manera de hipótesis de orden cualitativo:

- 1) ¿Cuál es la percepción, conceptualización y entendimiento de la evaluación y del currículum que tienen los estudiantes y profesores?
- 2) ¿Cuál será la relación entre la calidad de aprendizaje de los alumnos y la evaluación del aprendizaje que se implementa en los procesos de enseñanza?
- 3) ¿Cómo puede ser utilizada la evaluación educativa en nuestros seminarios y universidades teológicas de manera que fomente el mejoramiento de aprendizaje

tomando en cuenta los intereses, necesidades e identidad de nuestros alumnos?

4) ¿Cómo se establecen metas de aprendizaje relacionadas con el desarrollo integral del alumno como persona?

5) ¿Cómo se ofrece seguimiento al progreso individual del discente en cuanto al cumplimiento de las metas de aprendizaje?

6) ¿Cómo se verifica el aprendizaje y la comprensión de conceptos?

7) ¿Cómo se puede identificar la manera en que evalúa el docente, y cómo la metodología relacionada atiende adecuadamente a las necesidades del aprendizaje del alumno y de la formación permanente del docente?

8) ¿Cómo puede participar el alumno más activa y efectivamente en la construcción de su propio aprendizaje, en la evaluación del mismo y del currículum?

9) ¿Cómo promueven la evaluación formativa y el currículum integral el desarrollo de actitud de autorresponsabilidad en cuanto al saber y quehacer diario?

10) ¿Cómo podrán la evaluación formativa y el currículum integral colaborar con los procesos de planificación estratégica de la enseñanza?

1.6 Definición de conceptos claves

Revisar la literatura crítica se identificaron una serie de términos que aportan a los fines de este estudio:

1) *Aprendizaje*: Gagné (1965: 5) ofrece la siguiente definición: “un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede retenerse y no es atribuible simplemente al proceso de crecimiento”. Esta conceptualización sugiere las acciones de adquirir conocimiento, fijar algún concepto o conocimiento en la memoria, y ponerlo en práctica en situaciones de la vida real, supeditado a motivadores tanto internos como externos a la persona que aprende. La definición cobrará diversas connotaciones y enfoques condicionados al marco teórico psicológico que se utilice para interpretar las funciones, conductas y desarrollo de la persona en cuanto a la manera que adquiere y procesa la información en interacción con su propia personalidad o con la sociedad. Por ejemplo, para los teóricos del aprendizaje de corte conductual (que es una de los paradigmas teóricos del aprendizaje) la definición se asemejaría a la siguiente: “Explicaciones del aprendizaje que se concentran en acontecimientos externos como la causa de los cambios en la conducta observable” (Woolfolk, 1999: 205).

Desde una perspectiva psicosocial aplicada al campo pedagógico, Vygotski (1978: 26) afirma que “el aprendizaje humano presupone un carácter social específico

y un proceso por el cual los niños se introducen, al desarrollarse, en la vida intelectual de aquellos que les rodean”. La diversidad de interpretaciones y la diversidad de procesos mentales, biológicos, sociales, unido a las experiencias de cada individuo involucrado en el estudio del aprendizaje añaden complejidad a la hora de declarar un solo significado al concepto.

2) *Evaluación*: En congruencia con el método de acción investigación en aproximación al paradigma racional crítico con enfoque interpretativo que se utiliza en este trabajo de investigación, se ofrecen las siguientes definiciones. La primera exposición más globalizadora e inclusiva de los aspectos que auscultamos en este trabajo de investigación, la ofrece Gimeno Sacristán (1992: 336), que cita: “Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación”.

La segunda, la provee el “Joint Committee on Standards for Educational Evaluation” (Comité Unido de Estándares para la Evaluación Educativa) en el 1981, según se utiliza en trabajos posteriores acerca de la evaluación educativa por Stufflebeam y Shinkfield (1987). Éstos señalan acerca de su naturaleza y funciones básicas, que la evaluación es “el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo” (1987: 19). Desde una perspectiva más inclusiva de los participantes en los procesos inherentes y desde un plano que resalta su ética social, para estos investigadores “la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:183).

Otra definición de la evaluación aplicada en el campo educativo, relacionándola con proceso y toma de decisiones, es la de Beeby (1977: 69): la evaluación supone una “recogida sistemática e interpretación de la evidencia que conduce, como parte del proceso, a un juicio de valor con vistas a la acción”.

3) *Evaluación del aprendizaje*: La Comisión de Aprendizaje Superior de Estados Unidos (Higher Learning Commission, 2006) define este concepto de la

siguiente manera, “la evaluación del aprendizaje es un proceso participatorio y repetitivo que: provee información necesaria acerca del aprendizaje del alumnado; involucra al docente y a otros en el análisis y uso de los resultados para confirmar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje; produce evidencia que los estudiantes están aprendiendo lo que se esperaba; sirve de guía para realizar mejoras educativas e institucionales; evalúa si los cambios han provocado superación/impacto en el aprendizaje del alumno, y documenta el aprendizaje y los esfuerzos del docente”.

4) *Evaluación con función formativa*: El término formativo fue postulado por primera vez por Scriven (1967) como una función de la evaluación educativa, respecto de programas. Como señalaba Scriven, la evaluación era formativa cuando la calidad de una versión temprana de un programa educativo era evaluado mientras éste todavía podía ser mejorado de acuerdo a los resultados que arrojaba dicha evaluación. Una definición congruente con nuestra investigación la ofrece Popham (2008) cuando describe la evaluación formativa como transformacional: “La evaluación formativa es un proceso planificado en el cual la evidencia que emerge de la evaluación acerca del progreso de los alumnos es utilizada por los docentes para ajustar sus procedimientos instructivos continuos o por los alumnos para ajustar sus estrategias actuales de aprendizaje” (Popham, 2008: 15).

5) *Currículum*: Debido a la complejidad del concepto y su amplia acepción que tiene en otros contextos tanto culturales como pedagógicos, según lo suscribe Gimeno Sacristán (1988) en su reflexión sobre su indispensable integración con la práctica educativa, ofrecemos un conglomerado de significados más destacados a manera de fundamento conceptual. Rule (1973: 118) explicita el currículum como “una guía de la experiencia que el alumno obtiene de la escuela, como conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias de aprendizaje planificadas, dirigidas o bajo supervisión, ideadas y ejecutadas u ofrecidas por la escuela para lograr determinados cambios en los alumnos”. Otras concepciones presentan al currículum como definición de contenidos de la educación, planes o propuestas, especificación de objetivos, reflejo de herencia cultural, cambio de conducta, programa de la escuela en términos de sus contenidos y actividades, suma de aprendizajes o resultados o todas las experiencias que el discente tiene previo al acto didáctico y/o que construye en el proceso de aprendizaje.

6) Este trabajo asigna prioridad a una perspectiva educativa y social del currículum en acuerdo con la corriente conceptual crítica práctica de Gimeno Sacristán,

Kemmis, Stenhouse, entre otros. Para Stenhouse (1984: 29), “el currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierto al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica”; lo que refuerza la acepción cultural y pedagógica que Gimeno Sacristán (1991) le asigna, considerándolo como el conjunto temático y de actividades abordable de manera interdisciplinaria. En síntesis, lo interpreta como “el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y a la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos, aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones. Currículum es la expresión del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones” (Gimeno Sacristán, 1991: 65).

Por su parte, la teoría crítica social de Kemmis (1988) aplicada a la educación define el currículum como “un producto de la historia humana y social y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes” (pág. 41). En resumen, el currículum es un proyecto cultural y de vida formulado en forma de un plan o programa educativo integral, que se da en continuo desarrollo, y que a la vez propicia la construcción del conocimiento y la toma de decisiones pertinentes ante conflictos cognitivos, emocionales, actitudinales axiológicos.

1.7 Resumen estructural y de contenido de la investigación

Las secciones que se presentan a continuación describen de manera general el contenido de esta investigación estructurada por capítulos. Se incluye un resumen de cada una de las secciones principales del estudio. En segundo lugar, se explicitan algunos formatos de redacción que se utilizaron, que a la vez se relacionan con el campo de la investigación en la educación.

1.7.1 Resumen de contenido

Atendiendo a las consideraciones de esta investigación que presenta el primer capítulo de Introducción, se puede inferir que la evaluación educativa del aprendizaje según es practicada en los procesos didácticos de enseñanza aprendizaje de aulas en instituciones universitarias requiere una transformación, tanto epistemológica como en cuanto a su aplicación y utilidad. Coincide la necesidad de reinterpretar y

rediseñar el currículum desde una perspectiva sociocrítica con enfoque hermenéutico. La descripción de políticas educativas de varios países como Estados Unidos, Puerto Rico, Reino Unido, y algunos de Latinoamérica, postulan definiciones, perspectivas y acciones pedagógicas supuestamente originadas en el paradigma racional práctico. Sus fundamentos describen cómo se construye el conocimiento utilizando destrezas complejas de pensamiento. También, el capítulo incluye observaciones acerca de cómo se utilizan tareas didácticas como la evaluación en el acto educativo diario del aula de clases, presentando incongruencias con los marcos teóricos del cual emanan. Se presenta las secciones de antecedentes, relevancia y la justificación del tema. Además, se incluye el planteamiento del problema que ocupa esta investigación, acompañado del propósito del estudio, las preguntas de investigación, definición de conceptos claves y un resumen estructural de las partes de este trabajo.

El capítulo dos presenta el marco teórico y la revisión de literatura documental. A través del análisis de diversas fuentes de información académica y de investigaciones de campo, se intenta contextualizar el problema planteado en su relación con la actual práctica educativa de nivel superior universitaria en el aula de clases. La descripción se acompaña de ejemplos prácticos de la realidad didáctica, curricular y evaluativa en dicho nivel universitario. Se analiza el marco teórico que fundamenta toda fase de este estudio, prestando particular atención a la racionalidad práctica sociocrítica de enfoque hermenéutico que fue el que caracterizó la manera de investigar. Congruente con esto, se ofrece una descripción general de los paradigmas cuyos principios según observados a lo largo de la historia de la humanidad desde el siglo XIX hasta el presente siglo XXI proveen un panorama general sobre la visión de mundo y cómo esta ha ejercido influencia en la manera de enseñar y de aprender. Además de las tareas procesuales educativas de la planificación, metodología y evaluación, las racionalidades ayudan a tener un mejor entendimiento acerca de la perspectiva que define lo que es el currículum, su perspectiva de diseño, planificación y utilización, además de sus actividades aledañas al acto educativo del aula.

El segundo capítulo trata también de los hallazgos de varias décadas pasadas reflejando un devenir de teorías de aprendizaje, evaluación educativa y currículum, políticas de sistemas educativos, y experiencias educativas actuales. Se enfatiza la conceptualización, interpretación y práctica de dos tareas o procesos de enseñanza aprendizaje, que son la evaluación educativa aplicada al aprendizaje de los alumnos y la perspectiva teórica práctica del currículum educativo institucional. Se abordan

conceptos pertinentes al problema de investigación desde una perspectiva descriptiva interpretativa los cuales fundamentan posibles incidencias del fenómeno de conflicto a través de un enfoque racional práctico con enfoque hermenéutico. Entre otros, se presentan estudios comparables, revisión descriptiva de teorías, además de comentarios autoevaluativos críticos acerca de experiencias educativas con especial atención a las que se derivan de la enseñanza en las actividades del aula.

Se describe en forma amplia la relación de las anteriores con la efectividad o no de la actual evaluación educativa y de la tradición curricular en cuanto al desarrollo e integración de destrezas de construcción del conocimiento, actitudes, valores saludables en la actuación personal y social del discente aproximándolo a una convivencia sana y una vida de carácter integral. Otros temas que se abordan comparando y contrastando los puntos de vista de diferentes autores expertos en el campo educativo, psicológico, y sociológico son: el status de la educación en general y la poca relevancia de sus modelos tradicionales de instrucción y otras tareas didácticas; la evaluación educativa; evaluación del aprendizaje; aprendizaje y teorías que la explicitan con diversos enfoques disciplinarios; la naturaleza, planificación y usos del currículum; la situación actual de sistemas de educación universitarios en cuanto al aprendizaje de los alumnos, entre otros.

El tercer capítulo cubre un panorama general acerca del diseño metodológico aplicado en el estudio de campo. Presenta una descripción del paradigma racional práctico como referente principal de pensamiento para procesar los hallazgos de esta investigación. Como método que se deriva de esta racionalidad, consideré importante el método de investigación acción. Aplicado como estrategia de aprendizaje e investigación de problemas en el aula de clases, la acción investigación coadyuva la evaluación de procesos y de técnicas e instrumentos de recopilación de datos. Dichas maneras de recolección de resultados son de naturaleza cualitativa, lo cual enlaza con destrezas de pensamiento como la interpretación y la reflexión sobre los hallazgos. En este sentido, este modelo de investigación plantea la necesidad de pensar en la efectividad que pueden tener los procesos de formación continua del docente y el discente. Contribuye al uso de estrategias para interpretar las situaciones profesionales en la que se actúa y los procesos de toma de decisiones que permiten enriquecer la construcción y transferencia adecuada de conocimientos bien aprendidos (Elliott, 1981, 1990, 2003; Gimeno Sacristán, 1988; Carr y Kemmis, 1983, 1988).

El modelo de investigación acción incorpora elementos de análisis que definen

interpretaciones valorativas relacionadas con el fenómeno de estudio según derivadas de los resultados y conclusiones del proceso evaluativo. La opinión de todos los involucrados en la investigación de campo se interconecta con la reflexión que regula las decisiones que se han de tomar sobre el problema analizado. Sus propósitos están asociados a la evaluación de la práctica educativa y su mejoramiento en favor de los aprenden y los que enseñan.

El enfoque de este estudio es hermenéutico por su carácter interpretativo y reflexivo de expresiones contextualizadas. Demuestra una naturaleza cualitativa cuasi-etnográfico por la manera en que se categoriza, codifica y se discuten los hallazgos resultantes de la interacción con el campo y los sujetos de la investigación. La implementación del estudio ocupó aproximadamente cinco años. El contexto lo comprende una comunidad educativa universitaria localizada en Puerto Rico. Los descriptores previos son compatibles con la investigación educativa etnográfica que implica la presentación de descripción de datos acerca del contexto en estudio, actividades, percepciones y creencias de los participantes en ambientes educativos (Goetz y LeCompte (1984). Finalmente, se describen instrumentos de recolección de datos derivados de la investigación cualitativa, segmento del cual forma parte la investigación acción.

El cuarto capítulo recoge la presentación y discusión interpretativa de los resultados obtenidos congruente con la implementación del método de investigación acción, sus etapas y secuenciación cíclica, según usadas en el estudio en cuestión. El contexto general de investigación lo constituye el sistema de educación de nivel superior de Puerto Rico y Estados Unidos. La población que sirvió para esta investigación forma parte de una universidad de artes liberales y teología, situada en el municipio de San Juan en el Estado Libre Asociado de Puerto Rico, territorio de posesión de Estados Unidos de América.

Siguiendo las pautas del modelo cualitativo de investigación acción, algunos de los métodos de recolección de datos utilizados en este trabajo son: observaciones de clases; interacción en pasillos del plantel principal de salones, Biblioteca, oficinas de personal administrativo, entre otros lugares; conversaciones con personal administrativo, docente, estudiantil y de apoyo (Ej. cocineras del comedor); entrevistas semiestructuradas abiertas con grupos focales de profesores y estudiantes; análisis de documentación oficial de la institución (Ej. Catálogo institucional, prontuarios o sílabos de profesores); cuestionario de percepción y opinión acerca del aprendizaje, su

evaluación y del currículum utilizado por los profesores cara al de la institución. Para interpretar los resultados se utilizó la técnica de triangulación de corte hermenéutico en el que se intenta encontrar significado a expresiones o grupos de éstas convirtiéndolas en conceptos dimensionales codificables para su análisis.

Entre los procedimientos de implementación del diseño metodológico se presenta la clasificación, categorización y codificación de los hallazgos obtenidos de la aplicación del método de investigación acción, culminando con la triangulación categorial en relación con los tres dominios conceptuales de problema, a saber, la evaluación, el currículum y el aprendizaje. Se codificaron, describieron y analizaron las entrevistas focales de estudiantes y de profesores. Se establecieron asociaciones interpretativas entre el problema, los objetivos, las preguntas de investigación y las conceptualizaciones teóricas diversas que describen el tema de interés del trabajo bajo el principio de determinar cómo la calidad de la enseñanza y el aprendizaje pueden ser mejorados en las actividades del aula de clases. Se presenta una revisión de documentos de la institución en conjunto con lo observado en los edificios del campus universitario, así como dentro de las aulas de clases de la institución donde se realizó la investigación. Puntualmente, surgen posibles correlaciones entre las variables pre establecidas y las emergentes en los procesos de investigación a través del uso de la triangulación cualitativa.

El capítulo cinco presenta una reflexión final en relación con los hallazgos previamente triangulados y explicitados por categorías. En forma de discurso crítico narrativo, se discute varios argumentos que emergieron de la interacción con cuerpos de textos de entrevistas y conversaciones, además de conclusiones que se derivaron. Se exponen las conclusiones del estudio explorando la realidad educativa, mientras se iban descubriendo limitaciones y proyecciones de temas y problemas para futuras investigaciones. El análisis se fundamenta en un contraste autoevaluativo entre mi rol como profesor investigador y lo derivado de las observaciones e interacciones de campo. A través de la reflexión, el análisis motivó a los docentes, estudiantes y a mí como investigador a enfrentarnos con nuestra propia acción educativa. Esto nos invitó a investigar maneras en que podemos enfrentar efectivamente el desafío de cómo constituirnos en agentes de cambio para fomentar un buen aprendizaje y una enseñanza integral. Todo ello con la meta ulterior del mejoramiento de la práctica docente, la de la institución educativa universitaria, y la del sistema educativo nacional imperante.

1.7.2 Formato de redacción

El formato de redacción del manuscrito de investigación responde a una incorporación creativa en la que se combinan varias fuentes de alto rigor académico en cuanto a la presentación escrita que de este tipo de trabajos se refiere. Uno de estos recursos lo representa el formato del manual con instrucciones de publicación académica producido por la Asociación Psicológica Americana, sexta edición (American Psychological Association, 2015), el cual es reconocido y de uso común en investigaciones de tipo educativas así como sociales en universidades de Estados Unidos de América, Puerto Rico, y otros países. Para más detalles y explicitaciones correspondientes acerca del formato de redacción observe el Anexo A.

El manuscrito incluye el currículum vitae del investigador y autor. Refiérase al Anexo K para ver dicho documento actualizado.

CAPÍTULO 2
MARCO TEÓRICO Y
REVISIÓN DE LITERATURA

CAPÍTULO 2

2. MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE LITERATURA

2.1 Cambios globales y su sentido para la educación

Vivimos en tiempos de cambio. Los cambios se observan en todos los ámbitos de nuestras comunidades, los comportamientos de las gentes, las costumbres que afloran debido a nuevas modas y estilos de música, vestimenta, jergas populares; los avances científicos y tecnológicos, el calentamiento global provocado por la escasez de una buena educación para el uso justo de recursos naturales, los intereses por las cosas, entre otros. La acción de enfrentar los cambios suscita numerosos desafíos en el presente y futuro de cada persona en cuanto a su manera de ser, sentir y comportarse. El procesamiento de conceptos adquiridos, sean nuevos o referentes al pasado, genera transición en la percepción de la realidad, tanto individual como social. O sea, la manera en que aprendemos y evaluamos lo aprendido está íntimamente vinculada a nuestra propia formación.

Son diversas las categorizaciones que podríamos enumerar acerca de lo que cambia. Las situaciones de vida están en continua transición. De manera relacional, indirecta o directamente, los tiempos y la gente también experimentan transformaciones. Esto está condicionado a la manera en que procesamos e interpretamos los conocimientos que obtenemos, ya sea a través de una documentación inteligente o a través de nuestra convivencia o de nuestra existencia en un contexto determinado. Sin embargo, los cambios no siempre son bien recibidos y muy poco entendidos. Una comprensión conceptual equívoca acerca de algo se traduce en la demostración aparente de una imagen personal carente de aceptación de sí misma, de sus propias habilidades, o hasta de *los otros*. El entendimiento erróneo de los significados de cada situación lleva a la desorganización, confusión y desmotivación para aprender de las experiencias. Ante tal desánimo provocado por la falta de un aprendizaje de calidad, la posibilidad para reflexionar es casi nula; mucho menos se presenta la oportunidad para la transformación del conocimiento en acción proactiva. Las actitudes resultantes de la incomprensión o el aprendizaje deformado parecen ser un obstáculo para que los individuos autoformulen soluciones ante nuevas situaciones de conflicto. La internalización de dichas actitudes produce personas conformistas en

relación a lo que saben y lo que hacen en su diario vivir. A estas personas se les dificulta el desarrollo de capacidades y contenidos de una actuación integradora cara a los desafíos cambiantes de su cultura. La masa crítica de conocimiento que compone su realidad circundante carece de saberes útiles que se puedan aplicar para enfrentar los cambios y transformar la realidad adversa en un bien colectivo.

Actualmente, la educación presenta diversos desafíos que requieren de un cambio relevante conceptual, práctico y de significación contextual. El informe de la UNESCO presidido por Delors (1996) lo reafirma al abogar por una renovación didáctica que incluya funciones educativas prácticas y estratégicas en los procesos de formación integral de cada alumno. También postula que la educación es un instrumento indispensable para la preparación de personas que sean generadoras de soluciones ante los problemas y medios típicos de un desarrollo en el autoconocimiento y progreso. La esperanza se desprende del supuesto de que la humanidad debe aprender y dirigir sus pasos hacia el logro de una vida más armoniosa, fundamentada en los valores de la paz, la libertad y la justicia social, dotada de un sentido de responsabilidad que atienda a la proclamación de una perspectiva de un mundo mejor y pacífico. Delors (1996: 7) resume la función esencial y el sentido de la educación como: "...una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.". De manera concluyente, el propósito general de la educación ocupa la integración de los aspectos del ser humano para ayudar a comprender mejor el mundo cambiante culminando en un entendimiento más efectivo de nosotros mismos y de *los otros*. Sin embargo, la realidad de la ejecutoria de muchas instituciones educativas, particularmente las de educación superior en Puerto Rico y Estados Unidos de América dista de una intención y formación integrales de la persona.

Queda al descubierto la preocupación de cómo puede la educación ser más relevante e integradora en los procesos de significación y manejo de los cambios globales. Se plantea como elemento ineludible la exigencia de un continuo examinar de toda variable posible del ámbito educativo, comenzando con lo que sería el currículo y sus elementos complementarios como por ejemplo, la planificación, la metodología, la evaluación. Esta educación promueve la evaluación tanto del discente como del profesorado en la formación de pensamiento, personalidad y saberes con los que cada cual sea capaz de enfrentar creativamente las experiencias matizadas por dichos cambios. La acción evaluadora conectada a los procesos anteriores servirá como agente

motivador que nos ayude a percatarnos de nuestra realidad, cuya naturaleza es compleja por sufrir frecuentes cambios, además de lo relativo de nuestras percepciones sobre el mundo y las circunstancias que vivimos.

2.2 Implicaciones para la evaluación y el currículum educativos

Las consideraciones previas sugieren que las políticas educativas nacionales necesitan estar en congruencia con los fundamentos teóricos y las prácticas de acción didáctica que se utilizan en los salones de clases. En este sentido, los enfoques del currículum y la evaluación que imponen los gobiernos no deben entremezclarse con intereses egocéntricos de crecimiento económico, político o de mero conocimiento previamente seleccionado. Dicho panorama se asemeja más bien a una dictadura informacional con agenda exclusivista antes que a una interacción de procesos formadores que toman en consideración el entorno total de necesidades de las comunidades. Optar por un énfasis desmedido en la educación con intereses escondidos por parte de algunos sectores sociales o políticos como los de algunos países, sería un atentado contra la ética de los propios ciudadanos de cada nación.

Las políticas nacionales educativas necesitan cambiar para favorecer a las personas a las que sirven. La perspectiva de la cultura del currículum, así como la evaluación del aprendizaje funciona efectivamente en favor de los docentes y de los discentes cuando actúa conectada a una educación dirigida al fomento de la libertad, la democracia, la igualdad de cada cual y su autonomía. Ejemplo de esto es al intentar explicitar la definición, el enfoque y la utilización del currículum educativo lo cual ha sido tema de interés y conflicto durante muchos años. Han surgido críticas y nuevos modelos interpretativos fundamentados en distintas maneras de pensar según las épocas de la historia de la humanidad. Ejemplo de esto lo encontramos en la exposición crítica de Pinar y Bowers (1992) acerca de las políticas del currículum y perspectivas controversiales, donde resaltan la *perspectiva crítica* como uno de los enfoques curriculares que ha examinado de cerca los procesos educativos y su relación con las reformas sociales. Aunque expuesto de manera casi ejemplar en políticas educativas, presenta ser poco instrumental.

Es meritorio destacar que desde principios del siglo XX varios pensadores de enfoque crítico han abogado por un entendimiento social y político del currículum que ayude a los alumnos a desarrollar la capacidad de pensar de maneras más críticas así como prácticas que culminen en la creación de soluciones u otros caminos acerca de

los asuntos conflictivos del diario vivir. Entre algunos de estos educadores críticos podemos mencionar a John Dewey (1916) exponiendo acerca de la democracia en la educación; George Counts (1932) que provee un examen bastante amplio acerca de los propósitos culturales, sociales y políticos de la educación proponiendo que se estudie la educación para propósitos políticos; Elmer Winters y Harold Rugg (1967) que desde un punto de vista reconstruccionista presentaban la educación, basándose en la obra original de Rugg del 1929, como un agente de cambio social al crear un currículum que seguía dicha ontología. La racionalidad crítica que brindó la consideración de una dimensión social y ética al texto político del currículum fue reforzada en la década del 1970 por exponentes críticos como Apple (1979b), Giroux (1981), Pinar (1975), Stenhouse (1984), entre otros.

La carente correspondencia entre la buena educación y las políticas nacionales dictadas a causa de un interés económico, más que el educativo propio, ha causado contradicciones en la articulación de los sistemas educativos y en los procesos didácticos de formación de la cultura e identidad de los individuos. Esto a la vez comprende impactos ineludibles en la dinámica social. Esta percepción de incongruencia ética, social, y educativa ha sido incluida en muchas de las filosofías curriculares de instituciones educativas. Además, todavía existe un abundante cúmulo de diversas definiciones, tanto de la evaluación educativa como del currículum, sin obviar la carencia de explicitación formal en cuanto a su diseño, enfoque o perspectiva y aplicación, lo cual dificulta la comprensión y la utilización real por cada docente, la evidencia de un rendimiento cognitivo pobre, a la deformación moral de la imagen y convivencia de la humanidad. Lo anterior se confirma al leer sobre acontecimientos como la reciente masacre del nueve de diciembre de 2012 en la que más de 30 niños, maestros y funcionarios administrativos de una escuela modelo en el estado de Connecticut, EE.UU., murieron a sangre fría por un joven de 21 años de edad. Surgen cuestionamientos de las comunidades circundantes y lejanas: ¿Cómo fue formado ese joven? ¿Qué pasaba en la familia? ¿Cómo fue criado? ¿Por qué hizo algo semejante? ¿Cómo se le ocurre hacer algo tan nefasto? Estas y muchas otras interrogantes se relacionan con la educación, con la incongruencia de las evaluaciones académicas que no toman en cuenta otro aspecto vivencial del individuo, con la formación de valores humanos en su hogar, la escuela y la universidad.

Dentro de este marco de referencia en torno a la urgencia de cambio y despolitización de las tareas de la educación se expone la reflexión sobre lo que estamos

haciendo, si está funcionando y cómo podemos mejorarlo continuamente. Precisamente, Litwin (1997) describe el intento de las investigaciones al brindar respuestas a exigencias del campo de la didáctica de los años 70 y 80, referidas a cuestiones técnicas o instrumentales sobre cómo planificar o cómo mejorar la enseñanza, entre otros. Estas demandas recibieron respuestas parciales que generaron propuestas prácticas aunque incongruentes, ya que ofrecían una comprensión acerca de la enseñanza y del aprendizaje alrededor de la medición del conocimiento. En parte, el argumento crítico de Litwin descubre que muchas de las interpretaciones de los estudios acerca de los seres humanos estaban basadas en disciplinas diferentes de la didáctica y, por consiguiente, se concentraban solamente en los procesos psicológicos de aprendizaje del alumno, excluyendo la formación del maestro. Consecuentemente, en su preocupación por favorecer la comprensión de las prácticas educativas, la visión reconstructora de la racionalidad técnica de Litwin, en conjunto con el pensamiento de estudiosos sociocríticos de la década de los 80 y los 90 como Michael Apple, Wilfred Carr, Stephen Kemmis, entre otros, planteó “la urgencia de recuperar la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas” (Litwin, 1997: 94). En su análisis crítico, asigna a las prácticas educativas las funciones de cambios en la estructuración del campo del saber que se enseña de manera particular, la incorporación del fruto de las historias personales del docente como del discente, inclusivas a su vez de las perspectivas y las limitaciones.

Todo este acto de transformación continua está entremezclado con las prácticas educativas en diferentes contextos los cuales otorgan significados diversos (Ej. interculturalidad, costumbres, ética nacional social, etc.). Las dimensiones de la enseñanza, el aprendizaje y el currículum cobran especial atención en este entramado de significados de prácticas docentes, aprendizajes de contenidos y experiencias, planificaciones y actividades de rutina en el acto del aula de clase. En esta perspectiva, la enseñanza y al aprendizaje adquieren un sentido ético al preguntar qué acciones docentes pueden ser justificadas en principios de tipo moral y que a su vez provocan acciones de principios por parte de los estudiantes en el proceso.

El momento social que están experimentando diversos sistemas educativos, ya sea desde niveles de escolarización hasta postgraduado universitario, en instituciones tanto públicas como privadas, invita a producir un cambio real. De hecho, este cambio no sólo es en las políticas educativas que asignan prioridad al mejoramiento de las economías nacionales, sino también en la conceptualización y aplicación que cada

docente imparte a la evaluación. Esto promueve la urgencia de ganar una conciencia ética de responsabilidad acerca de los efectos que tiene la selección y manejos de un tipo de evaluación o de otra, bajo cierta perspectiva curricular. En este panorama, la evaluación ejerce profunda influencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, ofrecemos algunas de estas influencias conforme a lo que se observa en la práctica actual de modelos tradicionalistas de evaluación del aprendizaje en instituciones educativas, de acuerdo con los escritos de Barbera (1999): a) incrementa la motivación en el alumno acerca de lo que se espera de él (ella) y acerca de sí mismo; b) aporta a la consolidación de momentos de aprendizaje reafirmando la internalización de contenidos enseñados para aplicarlos en nuevas situaciones; c) ayuda a anticipar información clarificadora sobre cómo será el aprendizaje del alumnado cara a las estrategias de enseñanza de los docentes; d) contribuye al establecimiento de temporalización para estructurar las actividades y tareas de seguimiento de los contenidos, destrezas, criterios y competencias propuestas en el currículum.

Lo anterior reafirma que para enfrentar cambios y provocar transformaciones positivas en la experiencia contextual diariamente se hace imprescindible incluir la dimensión ética, social, axiológica en este discurso de manera que se propicie una definición y práctica congruentes entre las tareas educativas de la evaluación y del currículum. En cuanto a esta relación entre prácticas educativas en diversos contextos y la calidad de procesos y destrezas de aprendizaje que se experimentan, Fariñas León (2007) resalta que esto implica un avance hacia el pensamiento complejo basado en el reconocimiento de que existen diferentes niveles de realidad, diversos fenómenos regidos por lógicas disímiles, tal como, la transdisciplinariedad en el currículum. La comprensión acerca de cómo pensamos progresivamente en niveles cada vez más complejos sobre cada evento estará vinculada con el diseño de las tareas de la enseñanza y del aprendizaje mediante una actitud reflexiva de autoevaluación crítica receptiva a otras maneras de actuar en diferentes contextos (Eisner, 1977; Habermas, 1987). Tal progresión del pensamiento forjador del aprendizaje nos dirige a realizar una revisión epistemológica permanente de cómo entendemos nuestra realidad diaria. Dicha realidad está en continua transición con las necesidades prácticas propias de la evaluación del saber y de su aplicación a nuevas experiencias. A esto Román Pérez y Díez López (1999) se refieren como *la selección cultural de implementación*, que no es otra cosa que el currículum, su diseño, y las tareas que se integran a su uso en la enseñanza.

2.3 Marco teórico: Fundamentos racionales en la educación y sus tareas

La educación enmarca su naturaleza, conceptualización, roles de agentes y práctica en varios ámbitos del pensamiento, del saber y de la acción educativa profesional. Para conocer por qué se usan, cómo se aplican y qué implicaciones ejercen en la enseñanza aprendizaje las tareas antes mencionadas, se convierte en tarea ineludible ubicar la concepción racional que fundamenta el pensar y la acción correspondientes. Por ello, se hace esencial la tarea de exponer sobre la importancia de las racionalidades para poder definir y articular efectivamente la profesionalización de los docentes según lo manifestado en el desempeño de sus funciones. Esto puntualiza que en la búsqueda de explicitaciones acerca de la acción, debemos considerar la justificación permanente de lo que racionalmente ha sido explicado en el acto educativo (Bárcena Orbe, 1991: 230).

Fermoso (1988), en su descripción del modelo fenomenológico aplicado a la investigación en pedagogía social, presenta el concepto racionalidad como una característica del saber científico ramificado en tres formas fundamentales: a) positivista o analítico-empírica; b) hermenéutica-fenomenológica o interaccionista simbólica-interpretativa; y c) sociocrítica o emancipadora o sociopolítica (pág. 122). Estas formas racionales están basadas en diversos modelos o movimientos filosóficos, sociales y científicos con diferentes proyecciones así como acciones como la que apunta al campo de la educación de acuerdo a la descripción sobre racionalidad aplicada en el quehacer educativo del currículum para la formación ciudadana que expone Giroux (1980).

Según el estudio de Pineda (1990) acerca del concepto de racionalidad originado por diferentes filósofos, éste es un elemento decisivo que describe el comportamiento generalizado de las sociedades modernas y postmodernas en cuanto al desarrollo experimentado durante varias épocas en diferentes áreas del saber y vivenciales como las artes, las ciencias, la ética, la religión, la espiritualidad, entre otras. La sociología de finales del siglo XIX y principios del XX contrapone la comprensión entre lo nuevo y su opuesto en una manera de pensar con arreglo a valores o a fines. Estas nociones del saber se perciben unidas a los cambios que ocurren en la conciencia de los tiempos. Los estudios encontraban su basamento en los cambios fundamentales de la sociedad imperante para cada tiempo. Por un lado, se tomaba en consideración la razón con respecto a valores que prestaban atención a la naturaleza humana, lo que incluye la

acción de cada individuo y de las instituciones sociales. Por otro lado, se encontraba la razón que enfatizaba la historia de las sociedades en un intento por estratificar la narrativa en torno a la humanidad en períodos a partir de una unidad racional histórica, filosófica, temporal en interacción con la esencia y experiencias de cada individuo con su mundo histórico. En la actuación que responde a valores se puede ubicar también la actuación racional emocional y la tradicional, así como el actuar social que está determinado por creencias conscientes en el valor ético, religioso, artístico, entre otros. Los actores participan socialmente de acuerdo a sus propios intereses y metas. De esta manera emergen luchas sociales pero se diversifican las formas de cooperar, intercambiar y establecer pactos recíprocos.

Morin (1994), en su explicitación sobre la relación dialéctica existente entre el currículum y su tradición pedagógica respectiva, define el término “racionalidad” de la siguiente manera:

La racionalidad es el juego, el diálogo incesante, entre nuestro espíritu, que crea las estructuras lógicas, que las aplica al mundo, y que dialoga con ese mundo real. Cuando ese mundo no está de acuerdo con nuestro sistema lógico, hay que admitir que nuestro sistema lógico es insuficiente, que no se encuentra más que con una parte de lo real. La racionalidad, de algún modo, no tiene jamás la pretensión de englobar la totalidad de lo real dentro de un sistema lógico, pero tiene la voluntad de dialogar con aquello que lo resiste.
(Morin, 1994: 102)

En su investigación acerca de modelos en pedagogía social, Feroso (1988) concurre con Giroux (1980) en que cada forma de racionalidad está fundamentada en modelos filosóficos y científicos que parten de diversas inquietudes en campos del saber, como el de la educación. Dichas concepciones epistemológicas ofrecen bases para el surgimiento de métodos o procesos epistemológicos diversos en las tareas de investigación de las ciencias, sin exceptuar las Ciencias Sociales, entre las que se ubica la Ciencia de la Educación. Debido a su carácter multidimensional, las acciones educativas se fundamentan en diversos enfoques del saber representativos a su vez de movimientos sociales de pensamiento y visiones de mundo en el devenir sociohistórico de la humanidad. Incluyen descripciones acerca de las transformaciones conceptuales, interpretativas y de acción educativa que toman lugar a lo largo de la jornada histórica del razonamiento de la humanidad enmarcadas en épocas diferentes.

Estas tendencias racionales son las que describen la realidad del hecho educativo de enseñanza-aprendizaje como proceso complejo, diverso y pluralista. Tanto los *inputs de información y vivencias* como los contextos y procedimientos que describen la manera en que se entiende y utiliza el conocimiento, están fundamentados sobre una postura de pensamiento congruente con movimientos sociales en tanto las realidades cambiantes de sujetos culturalmente diversos. Los tiempos cambian y la gente también.

Cada racionalidad constituye una manera distinta de interpretar la realidad circundante, tanto interna como externa, desde referencias conceptuales particulares demostradas por masas de personas en distintos movimientos sociales. Según el tipo de racionalidad así será el modo de interpretación y aplicación del conocimiento, lo que sentará las bases para fundamentar algún marco teórico. De esta manera, se va formando un marco de referencia común en el que se da significado a los conceptos, símbolos, expresiones y experiencias mediante la utilización de varios métodos con diferentes enfoques.

Sobre la utilidad del diseño e implementación de la evaluación y el currículo en el campo educativo, el filósofo René Descartes (1987) en su *Discurso del método*⁴ argumentaba que para conocer la realidad de las cosas había que dudar de todo. Si el ser humano es capaz de dudar, entonces es capaz de pensar en primera instancia. Para Descartes, antes de existir está el pensamiento, la razón. Por eso declara “pienso, luego existo”. Al pensar, estamos pasando juicio del conocimiento, de las creencias, de las actitudes que poseemos o que nos impone nuestro contexto cultural donde existimos. Eso nos lleva a integrar nuestras creencias y deseos a la luz de lo que aprendemos, lo que consecuentemente se expresa en intencionalidades, actitudes y valores que interactúan cuando tomamos decisiones acerca de qué hacer con lo que sabemos. La manera en que pensamos provee dirección a la manera en que actuamos. Por tanto, la racionalidad que adopten las políticas educativas de nuestros sistemas universitarios, encontradas con las propias del docente, determinará el enfoque de los procesos y tareas educativas en cada evento del aula de clases.

2.3.1 Racionalidades y su impacto en la educación

La racionalidad que fundamente la filosofía y misión educativas determinará el

⁴ Esta obra originalmente se publicó en forma anónima en Holanda, en el 1637, agrupada bajo el título de *Ensayos filosóficos*.

enfoque, definición, función y aplicación de las tareas de enseñanza, como lo son la evaluación y el currículum, en las prácticas pedagógicas y docentes aunadas al carácter particular de las acciones de enseñanza aprendizaje que responden a cierta tradición intelectual. La forma de concebir la educación reflejará la manera en que se percibe y describe el panorama cultural del país, la dirección de los modelos de formación del profesorado, la expresión del progreso y la calidad de interpretación en cuanto cuestiones científicas, morales y éticas. El método de razonamiento que predomine en las políticas escolares y administraciones gestoras marcará la manera en que se analizan los problemas metodológicos, correlacionando un cierto uso de técnicas de investigación con postulados de interés valorativo y social (Popkewitz, 1988).

Dependiendo de los supuestos del mundo social proclamados en el paradigma adoptado, la escuela como institución social presentará ideas particulares sobre sus conflictos institucionales junto con posibles soluciones. Los problemas planteados en la vida social y escolar serán considerados de acuerdo a los supuestos relativos al mundo social que incluyen las tradiciones, los valores, las instituciones y el individuo. Todo ello redunda en la asignación de significados diversos derivados de la manera de aprender y de usar técnicas de investigación, teorización y contextualización de la educación. Al tratar con componentes cognitivos, emocionales y político-sociales, dicho paradigma moldea el mundo referencial educativo del individuo en cuanto a lo que aprende, cómo lo aprende, las decisiones y roles que se asumen en la interacción práctica docente-discente, definiendo así los límites u oportunidades para crecer en las cuestiones de la sociedad del conocimiento y en su formación integral (Popkewitz, 1988).

El ámbito de acción formadora que puede ejercer el paradigma seleccionado influye en la calidad de ejecución de las tareas docentes antes descritas abarcando el hogar, la escuela, la sociedad y el mundo laboral. Todo lo cual interactúa con el carácter y los modelos de enseñanza aprendizaje que utilicen los estudiantes y los docentes y todo el personal involucrado en el hecho de aprender a aprender, desarrollar un pensamiento divergente y complejo. En este caso se busca el entendimiento, que Álvarez Méndez (2001a: 268-273) expone que forma parte del eje de producción y la racionalidad que sirve como base⁵.

⁵ En su exposición sobre la problematización del conocimiento, Álvarez Méndez presenta el eje de producción que actúa sobre el fundamento de la racionalidad práctica, en el que el currículum y su evaluación se centran en el conocimiento, su naturaleza problemática y el conocimiento acerca de la enseñanza.

La literatura revisada presenta varios paradigmas racionales que fundamentan la forma de interiorizar y practicar la educación. Popkewitz (1988) distingue tres tradiciones intelectuales que, aunque la nomenclatura parece divergente a la que ofrecen varios investigadores de la educación como Feroso (1988), Saneugenio y Escontrela Mao (2000) y Álvarez Méndez (2001a), su esencia es la misma, a saber las ciencias empírico-analíticas, la investigación simbólica o lingüística y las ciencias críticas.

En su trabajo de evaluación acerca de la efectividad de paradigmas para generar conocimiento científico, Habermas (1982), Kaboub (2001), y Carr y Kemmis (1988) distinguen básicamente dos tradiciones racionales: la positivista y la crítico-hermenéutica. Otros autores como Saneugenio y Escontrela Mao (2000) presentan agrupamientos similares denominándolos modelo técnico y modelo crítico-reflexivo. Álvarez Méndez (2001a) las define como concepción o tradición técnica y concepción o tradición práctica crítica.

Por otro lado, Álvarez Méndez (2001a), en su conceptualización acerca de la comprensión de la didáctica y el currículum, discierne dos percepciones teóricas que guían la evaluación, el currículum y el sentido que el individuo asigna al conocimiento como referente teórico en los procesos educativos: visión positivista y la nueva sociología (o hermenéutica, o teoría crítica) de donde se deriva la construcción sociohistórica de la pedagogía crítica.

El posicionamiento del enfoque racional servirá como fundamento epistémico-práctico para ubicar el tipo de impacto que puede tener en la práctica evaluativa o el carácter curricular, en cuanto la percepción de la naturaleza y procesos del pensamiento y su utilización en la acción investigadora dentro del campo de la educación. Esto propicia una fusión transversal en cuanto a la teorización y praxis de la evaluación y del currículum en la dinámica de la formación integral del individuo discente. Igualmente provee interpretaciones concretas sobre lo que se quiere evaluar, por qué se evalúa de tal o cuál manera, o para qué se evalúa, en qué consiste el proyecto educativo o cultural y qué normativas de significado e interpretación devela el mismo en todo el entorno de la práctica educativa.

Dependiendo de la visión filosófica, el proyecto curricular configura de manera particular lo esencial de la plataforma cultural de desarrollo y formación de actitudes. (Álvarez Méndez, 2001b). Lo anterior pone de relieve que la evaluación puede favorecer el aprendizaje; además surte efectos de cambio en el enfoque, diseño y

aplicación curriculares cuyo propósito crucial es beneficiar tanto al discente como al docente en el desempeño efectivo de las tareas de educación. Sobre esta lectura e interpretación particulares, Canales (2007: 42-43) hace referencia a las investigaciones de Bryman, Rist y Tójar en relación a las oportunidades y desafíos que ofrece la evaluación educativa al quehacer didáctico. Recomienda así que se haga una interpretación de complementariedad entre las visiones filosóficas. Los aspectos a considerar desde esta aproximación de complementariedad incluyen la naturaleza y sentido de la evaluación y el currículum educativos, además de los métodos combinados de coexistencia de enfoques. Se alude a esto porque ninguno por sí solo es suficiente para presentar un análisis completo y representación de la realidad del individuo.

En esta misma línea de pensamiento, Álvarez Méndez (2001a), Habermas (1982), Kaboub (2001), Carr y Kemmis (1988), y Saneugenio y Escontrela Mao (2000) sugieren el agrupamiento de las escuelas de pensamiento o cosmovisiones filosóficas básicamente en dos concepciones principales: la positivista técnica y la práctica sociocrítica con enfoque hermenéutico, además de utilizar otros descriptores respectivos. Investigo, además su relación e impacto en el campo de la educación, en particular, en la acción de la evaluación educativa, el currículum y el progreso del aprendizaje del discente. Finalmente, posiciono la investigación en la concepción del marco teórico práctico crítico con enfoque hermenéutico. Enlaza principios y elementos de índole formativa con función integradora tales como: la historicidad individual desde un enfoque global, la valorización de los sujetos que participan en el evento educativo, ala perspectiva comprensiva e interpretativa de las vivencias y experiencias del educando y el educador.

2.3.2 Racionalidad positivista técnica

El positivismo surge como una inquietud filosófica, aplicada a la educación, que intenta comunicar la realidad a través de una metodología. Explora sólo la realidad que es objetiva y mensurable. Se consolida como cosmovisión filosófica a mitad del siglo XIX constituyéndose como base histórica para el socio-conductismo tradicional, organizativo y educativo. De acuerdo con el recuento histórico de Peca (2000) en torno a paradigmas racionales, sus antecedentes se asocian básicamente con la incorporación del método científico como la única manea de percibir y evaluar los hechos o realidades de vida. Sus orígenes están vinculados con eventos sociales como la secularización y la industrialización, las cuales cambiaron la manera de conocer, entender y evaluar los

sistemas dominados por ideologías capitalistas.

En su descripción acerca del positivismo, Peca (2000) remonta sus raíces a la filosofía aristotélica cuya perspectiva consiste en el conocimiento de una realidad objetiva a través del método inductivo. Esta posición sentó bases para la perspectiva positivista desarrollada por Augusto Comte. De acuerdo a su perspectiva, se debe construir un modelo de ciencia que incluya todas las ramas del saber. En dicho modelo, el conocimiento científico es la única forma válida para construir ciencia dentro de un orden preestablecido. Así, a través de la ciencia empírica experimental se puede percibir los fenómenos naturales y sociales. El positivismo se postula como la manera de mejorar la raza humana mediante el descubrimiento de las leyes naturales bajo las cuales la gente funciona, o lo que es igual, el método científico (Comte, 1975; Peca, 2000; Vilorio y Casal, 2002).

Según la formulación de Schutz en la década de los sesenta, el pensamiento positivista defiende la función tecnológica y económica de la educación y persigue como objetivo final el uso eficiente de los recursos disponibles (Moreno Mínguez, 2001). Los estudios de Floud y Halsey, y otros como Blaug, Dennison, Lipset y Bendix (citado en Moreno Mínguez, 2001) demostraron la correlación que se observaba entre crecimiento económico y expansión educativa motivando así el refuerzo de inversiones financieras en este campo del saber –más bien en el capital humano desde una perspectiva de hegemonía individualista con proyecciones de distribución colectiva–.

Esta corriente filosófica impacta el pensamiento de las sociedades industrializadas a tal magnitud que provocó que se efectuara una conversión a sociedades tecnológicas. Los principios de este tipo de sociedad imponen requerimientos cada vez más específicos y técnicos a sus constituyentes. La justificación que mediatiza la teorización y aplicación de los mismos consiste en la preparación igualitaria de los miembros para formar una visión global en tanto toda actividad del aprendizaje se dirige a un cúmulo desmedido de información (datos) estadísticamente medibles. De esta manera, emerge una sociedad *meritocrática* de funcionalismo *tecnoeconómico* bajo determinadas normas y valores científicos. Converge un drama pedagógico de evaluación de datos y conductas cuantificables, confundiéndose de esta manera, según Elliott (1993) y Gimeno Sacristán (1988), el tipo de aprendizaje de acción autónoma, libre y democrática.

La tradición técnica establecida por el pensamiento positivista oferta a la escuela

productora una perspectiva de evaluación de los aprendizajes, en tanto del proyecto curricular, en la que la cultura escolar es servidora de la teoría de control social. Esta se transforma en instrumento de poder y de castigo en el campo educativo (Antibi, 2005; Apple, 1979a, 1979b; Bourdieu y Passeron, 1977). También intenta dominar la manera de aprender del alumno y de percibir la realidad y los conocimientos por el método científico. Bajo la misma mentalidad, la lógica que impregna la cultura pedagógica niega el rol protagonista que ejerce el ser humano sobre su historia. Caracteriza la realidad social como una de reproducción informativa donde no hay lugar para cambios de pensamiento ni mucho menos para transformación de conocimientos que críticamente enfrenten los desafíos cognitivo-afectivos con soluciones prácticas (Álvarez Méndez, 1995; Gimeno Sacristán, 2000; Pérez Luna, 2003).

De acuerdo con Kapitzke (2003), las suposiciones epistemológicas del positivismo discrepan con una educación donde se construye el lenguaje, el texto, el conocimiento, y la que toma en consideración la realidad percibida. En su crítica a la conceptualización acerca del dominio de información que proclama el modelo técnico, Zurkowski (citado en Kapitzke, 2003) confirma que la preocupación de la racionalidad positivista es meramente instrumental. Esta se basa en el desarrollo y uso de destrezas y técnicas aplicadas a la solución de problemas, por supuesto, los ya prescritos por el docente, la administración o la sociedad. La obtención de información predeterminedada en el discurso pedagógico del aula representa el recurso normativo de conocimiento y aprendizaje mediante el cual se asume que el aprendizaje es realizado. De ahí el concepto de *literacia de información* de Zurkowski introducido al campo de la Ciencia de la Información y Bibliotecología en 1974 y aplicado posteriormente a actividades educativas de acuerdo al marco funcional técnico positivista.

En cuanto a la aplicación de la concepción positivista al ámbito educativo, luego de la Segunda Guerra Mundial dicha racionalidad advierte que la escuela puede ser un instrumento útil para acatar y moldear la mente de los alumnos, los intereses políticos y económicos imperantes. Según Fernández Enguita (citado en Moreno Mínguez, 2001), la escuela como mecanismo socio-político se consideraba –y aún es el caso– como la institución más apropiada para una selección de personal de calidad, con talento y mejor cualificación, en un entorno supuesto de igualdad de oportunidades para todos. La educación se instituye, por tanto, en instrumento sustentador de consenso social en una sociedad polarizada.

La influencia del paradigma positivista adscribió características naturalistas

cuantitativas a la educación por su imitación al saber científico natural reduciendo su proceso en palabras de Feroso (1988: 122) a uno “meramente objetivable y numéricamente expresado, con detrimento de la dimensión humana y social”. Enraizada en los supuestos y principios antes descritos, la educación proclama una única forma válida de desarrollar el logro del conocimiento basándose en lo que se puede observar, en cuanto al aprendizaje del alumno, después del evento educativo del aula. La manera de concebir el conocimiento se configura a través del análisis, que se define como una fragmentación del pensamiento, como el aprendizaje del ser humano, de acuerdo a una taxonomía de instrucción. Esto predeterminaba las tareas de enseñanza como momentos que ocurrían en orden cronológico, predictivo y a sabiendas de los resultados cognitivos y conductuales. Por eso, la evaluación se considera en este método positivista como un apéndice del plan del maestro y la práctica de enseñanza es neutral. A este enfoque se le ha denominado pedagogía por objetivos.

La pedagogía por objetivos, fundamentada en una racionalidad técnica positivista, constituye el eje principal de la programación didáctica dentro de dicha concepción. Los objetivos son indicadores de logros que los alumnos deben alcanzar en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje se visualiza a través de investigación de tipo empírico-analista en la que la teoría es de aplicación universal. Por tanto, no toma en consideración contextos sociales o históricos de los participantes de la evaluación o el currículum (Popkewitz, 1988).

El positivismo establece unas maneras técnicas de enseñar y aprender en las que el docente actúa como si estuviera envuelto en una *camisa de fuerza o seguridad*. Esto se debe a que el docente –casi siempre basándose en un currículum redactado por las políticas educativas regionales o nacionales– formula unos objetivos operativos en su plan pedagógico que predeterminan varios aspectos. Algunos de estos son: las conductas de aprendizaje esperadas, los procedimientos y métodos, y la indicación de cuán adecuado es el logro. A continuación ofrezco un ejemplo de objetivo operativo a corto plazo, similar a los que tradicionalmente prescribía en mi práctica educativa (este es de elaboración propia): “Después de leer el capítulo sobre geografía mundial, el alumno identificará los continentes del globo terráqueo en un ejercicio de selección múltiple con un 100% de logro del objetivo.” Cumpliendo esta forma de enseñanza técnica, el docente sienta pautas de instrucción basada en la recopilación y acumulación memorística de información.

Esta racionalidad positivista impone las maneras y contenidos que se utilizarán

en los procesos de recolección de documentos de información y resultados de progreso académico. De esta manera, el aprendizaje es evaluado técnicamente, evidenciando el éxito del plan a través de lo que el alumno recuerda, enumera, menciona o escribe en un examen. Todo esto ocurre sin una exploración dirigida de las experiencias previas o inquietudes particulares de los discentes, ya que al final lo que importa es cubrir el tema del libro según lo establecido. Este tipo de actuación docente evidencia una respuesta pasiva en cuanto a los procesos de construcción de conocimiento y el aprendizaje del alumno. Las presiones políticas del sistema escolar opacan la práctica educativa que considera al alumno como el centro de interés.

El docente se conforma con cumplir con las demandas del sistema educativo o de las políticas institucionales para asegurar así su posición y beneficios laborales. Esto es lo que más importa en este paradigma. Asimismo, la instrucción domina toda información que el alumno recibe y percibe, según lo que está estipulado en el currículum y de acuerdo a los métodos instrumentales de evaluación preformulados. Los postulados de la racionalidad positivista presentan al docente como la figura principal en la determinación del saber académico. El tipo de enseñanza dirige a los alumnos a que describan científica y objetivamente la realidad. El aprendizaje se da bajo una comprensión individualista –no negociada, ni consensuada, ni cooperativa– del mundo (Pérez Luna, 2003).

La evaluación asociada a este tipo de filosofía educativa vislumbra como un apéndice en el plan educativo. El currículum se perfila como plataforma de acción predeterminada por políticas escolares y supuestos ajenos a la dinámica educativa del aula de clases. En la instrumentación educativa positivista, el maestro explica cómo son o funcionan las cosas. Los alumnos reciben la instrucción al margen de sus propios intereses o valores como individuos y como entes sociales, que actúan en un contexto social y humano. Las variables para conseguir un conocimiento formal pueden ser manipuladas para producir resultados predecibles. La investigación y el aprendizaje se conforman a la prioridad de clarificar y precisar dichas variables manipuladas por todos, menos por los que desean aprender. Ni el investigador ni el docente ni el discente pueden tomar decisión alguna sobre su conocimiento o su aprendizaje. La sociedad y sus políticas son los que deciden el porvenir y las maneras de conseguirlo.

2.3.3 Racionalidad práctica sociocrítica con enfoque hermenéutico

Estamos creciendo y viviendo en un mundo que continuamente sufre cambios

sociales drásticos en todos sus elementos constituyentes. Los aspectos vivenciales de la sociedad –la religión, la economía, las tradiciones, la educación, entre otros– se han convertido en un caminar cada vez más complejo, diverso y difícil de entender. Esto provoca que nuevos conocimientos y experiencias emerjan en relación a la obtención y procesamiento de una información más actualizada, diversificada y práctica. Posteriormente, su aplicación real tomará decisiones sobre lo que vamos a enseñar, cómo lo vamos a hacer de manera que beneficie el desarrollo integral de los discentes, y así poder ofrecer múltiples alternativas de solución ante los diversos desafíos.

Vista desde este escenario como hecho social, Rivera Machado y Piñero Martín (2006: 28) declaran que la educación “es un proceso de construcción personal y colectiva que permite al hombre y a la mujer tomar conciencia del contexto que lo condiciona, aprenderlo, comprenderlo, valorarlo y poder actuar e incidir en él en forma positiva...”. Para aprender y comprender de esta manera es necesario tomar una postura racional que promueva la integración de los resultados, tanto previstos como ocultos del aprendizaje. Estos, a su vez, toman en cuenta los procesos y contextos en que se desenvuelve el discente, respetan las opiniones y hallazgos interpretativos de los otros participantes en el evento educativo en que convergen la evaluación y el proyecto curricular; todo ello en interacción cooperativista dirigida a consensuar conocimientos, experiencias, significados interpretados para tomar acciones ante problemáticas. El paradigma crítico, también denominado racionalidad práctica, contribuye al diseño y acción de una educación con una visión ética de formación integral dirigida hacia la emancipación del sujeto. Provoca, a su vez, una autorreflexión responsable, una readaptación crítica de perfeccionamiento continuo que toma en cuenta sus contextos, experiencias, valores, entre otros aspectos de vida de las personas que enseñan y aprenden (Freire, 1970; Gimeno Sacristán, 1988; Giroux, 1980, 1981; Kemmis, 1995; Allal, Cardinet y Perrenoud, 1979; Carr y Kemmis, 1983; Rivera Machado y Piñero Martín, 2006).

2.3.3.1 Conceptualización de la racionalidad práctica sociocrítica

Esta racionalidad nace de la crítica y rechazo de la racionalidad instrumental técnica o positivista. Aludiendo a la racionalidad también como paradigma, se hace referencia a la misma usando varios nombres, a saber: crítica, práctica, sociocrítica, crítico-hermenéutica, entre otros. En cuanto a los antecedentes históricos de la teoría crítica, Carr y Kemmis (1988) postulan que entre sus primeros representantes están

Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse, quienes mostraron preocupación por el predominio que había ganado la racionalidad tecnológica positivista por la influencia poderosa que estaba ejerciendo en la ideología del siglo XX. El rol que ejercía la ciencia moderna en la sociedad se convertía en técnico, tratando a la gente *metodológicamente* como si fuesen objetos *inanimados*. Los aparentes éxitos en la investigación física motivaban a imitar esta estrategia de investigación técnica en las ciencias sociales. Consecuentemente, la agenda intelectual crítica comenzó a requerir que se recuperaran elementos filosóficos antiguos de pensamiento social que se ocupaban de los valores, los juicios e intereses de la humanidad; esto con el fin de integrarlos al marco de pensamiento social mediante un planteamiento nuevo de *praxis* u *obrar* (hacer).

De acuerdo a la exposición de Boladeras (1996) sobre los postulados teóricos de comunicación, la ética y la política según Habermas y demás críticos, la racionalidad crítica surge de la escuela de pensamiento de Frankfurt propulsando la ideología teórica cuyo objetivo es la liberación y emancipación del ser humano mediante la transformación de estructuras sociales. Este paradigma ofrece ideas y estrategias para provocar el cambio social desde el interior de las propias comunidades. Además, introduce los conceptos de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. El paradigma en estudio preconiza una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico, en lo que no hay dilema de separación. También, plantea la necesidad de incluir los juicios, los valores y los intereses de la sociedad, así como su compromiso para la transformación desde su interior.

Originándose en el contexto de las ciencias sociales, la racionalidad crítica toma como punto de partida que *la realidad* no se puede conocer o entender *objetivamente*, *lo que la ubica en un contexto de transformación emancipadora*. Este interés emancipatorio produce el *conocimiento crítico* y la *acción* correspondiente. Según la ciencia crítica, el saber construido deberá comprobar cuándo los enunciados teóricos captan leyes invariantes de la acción social y reflejan relaciones de dependencia ideológica, pero en principio inmutables (Habermas, 1982).

Por tanto, el interés por el conocimiento emancipatorio provoca que se refuerce una actitud de autorreflexión generando una crítica ideológica que al mismo tiempo incide en la construcción de un saber crítico. (Habermas, 1982). Cumpliendo con un carácter dialógico, la racionalidad que exponemos pretende que los seres humanos sean más conscientes de sus propias realidades, más críticos en cuanto a la formulación de

posibilidades y oportunidades. Esto admite un potencial de acción creativa e innovadora enfocado hacia la transformación de sus propias vidas y la de su entorno social. Entre otros principios funcionales, mantiene la noción de la persona como autora y participante de su propia historia propiciando la posibilidad de la acción transformadora en todo evento de aprendizaje y de vida. Entre otros propósitos cruciales que persigue la teoría crítica de acuerdo con Carr y Kemmis (1988: 149), quienes a su vez son seguidores de la teoría de Habermas, se plantea en el siguiente postulado:

(...) la ‘ciencia social crítica’ es, por tanto, la que sirve al interés ‘emancipatorio’ hacia la libertad y la autonomía racional. Pero si, como admite Habermas, autorreflexión y entendimiento pueden estar distorsionados por las condiciones sociales, entonces la realización de la capacidad racional de autoemancipación de los seres humanos sólo será realizada por una ciencia social crítica capaz de dilucidar esas condiciones y de revelar cómo podrían ser eliminadas.

2.3.3.2 Supuestos de la racionalidad crítica

La racionalidad práctica sociocrítica se fundamenta en la crítica social partiendo desde una práctica de acción investigadora con un acentuado carácter autorreflexivo. A través de esta actitud de reflexión, el conocimiento se construye iniciando toda acción por la toma en cuenta de los intereses derivados de las necesidades de los grupos. De manera intencional, persigue el logro de la autonomía racional y liberadora del ser humano involucrando a los participantes en procesos de capacitación, de autonomía, y de transformación social. Cada persona requiere que gane conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo en el que convive (Carr y Kemmis, 1988).

En la misma línea, Popkewitz (1988) afirma que algunos de los principios del paradigma crítico son: a) conocer y comprender la realidad como praxis u obrar, o hacer; b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano (Kemmis, 1995); d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, asumidas éstas de manera responsable consigo mismo y con los *otros*.

Los principios de la ciencia social crítica son básicamente los mismos que se pueden transponer al ámbito de la ciencia educativa. Carr y Kemmis (1988) la concretan

más específicamente como una ciencia educativa crítica afirmando que ésta no es una investigación *sobre o acerca* de la educación, sino más bien *en y para* la educación tomando como punto de investigación el contexto real de trabajo o práctica. De esta manera, surge de los problemas de la vida diaria construyendo y reconstruyendo sucesivamente creencias, postulados, pensamientos, conocimientos, experiencias con la intención de proveer alternativas de solución y transformar el entorno en un mejor. Paralelo al pensamiento de Freire de una educación democrática, ética y transformadora en justicia para todos, se describe como “el proceso por el cual el pueblo, entendido como compuesto por sujetos no recipientes, sino conscientes, alcanza una comprensión cada vez más profunda tanto de la realidad sociohistórica que configura sus vidas como de su capacidad para transformar esa realidad” (Carr y Kemmis (1988: 168-169).

2.3.3.3 Aplicación de la racionalidad práctica sociocrítica en la educación

Aplicando esta racionalidad a la acción educativa, algunos trabajos como los de Bárcena Orbe (1991), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989) exponen que la teoría de la educación despliega una naturaleza práctica. Acompañada por el rigor científico, aún conserva el contexto práctico en que los problemas de carácter educativo emergen y son tratados a través de un entendimiento prudente de cómo actuar en las situaciones prácticas (Carr y Kemmis, 1988). Esto conlleva que se conceptualice a la educación como forma de actuación, la cual según Bárcena Orbe, Gimeno Sacristán, Carr y Kemmis, y Habermas, puede ser una actividad (técnica) y acción (praxis moral). Esto no se debe confundir con el enfoque en el que el acceso a lo práctico se concebía como un proceso técnico según el positivismo. Aquí es donde el debate ético y de reflexión surgen como imprescindibles en el rol de docente fomentando autonomía en el juicio, en las decisiones y en la aplicación de su saber profesional; todo lo cual sienta las bases para un mayor protagonismo reflexivo de parte del docente en su trabajo asumiendo una forma de praxis dirigida en tanto decidida deliberada y éticamente. Este punto determinará los distintos cursos de acción en la enseñanza definiendo las finalidades educativas en palabras de los educadores sociocríticos Carr y Kemmis (1988: 93): “son expresiones de los valores en virtud de los cuales se atribuye el carácter de educativos, o se les niega, a cualesquiera ‘medios’ que se estén utilizando”.

Mientras que la racionalidad positivista controla la tarea educativa como un proceso que tiene que cumplir unos *objetivos presentes* en el acto de intervención didáctica, la racionalidad práctico-crítica regula la tarea educativa mediante la

disminución de la intensidad de los objetivos y el consecuente interés por los valores contenidos dentro de las finalidades generales y propias del acto educativo.

Como ejemplo de aplicación de esta racionalidad, el sistema escolar británico comenzó a entender que la escuela institucionalizada funcionaba como agente instrumentador del conocimiento mediante el uso de baterías de exámenes, los que eran considerados como determinantes del éxito académico y decisivos en todo proceso de selectividad educativa. Ni la escuela ni la racionalidad técnica bajo la cual operaba, funcionaban tal como existían. Lo que esto generaba en el estudiantado era desinterés, poca motivación en relación con materias humanísticas, entre otros desencantos académicos (Saneugenio y Escontrela Mao, 2000). Esto motiva el constante interés por buscar alternativas que transformen lo que no está funcionando en cuanto al paradigma que se utiliza en los sistemas educativos.

Entre las acciones características más importantes del paradigma sociocrítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración; la suposición de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. Cara a lo que implican tales acciones asociadas con la educación, Carr y Kemmis (1988) formulan la interrogante de cómo tomar la decisión de implantar dichas estipulaciones a través de la ciencia educativa crítica. La respuesta conforma una manera de investigación educativa que esté dirigida como investigación *para* la educación en vez de investigación *sobre* la educación, adoptando así la forma de una ciencia social crítica.

En cuanto a la funcionalidad formativa e integradora de la educación, en especial de sus tareas de evaluación y currículum, Saneugenio y Escontrela Mao (2000) señalan que la racionalidad práctica se presenta como iniciativa motivadora de renovación total del ser humano. En vez de procurar una racionalidad técnica que propicia un aprendizaje pasivo y limitante, la práctica educativa comienza a perfilarse como descubridora de lo irregular, estimulante de la autonomía humana para resolver problemas, como re-interpretadora reflexiva de la realidad para aprender a mejorar. La acción se fundamenta en el intento de objetivar la realidad para que ésta resulte accesible a la experiencia, mediante la práctica de la investigación según los intereses cognitivos del alumno (Habermas, 1982; Carr y Kemmis, 1988; Kemmis, 1988; Ochoa Torres, 2007).

La educación, incluyendo su organización, sus tareas didácticas, su currículum, no se hizo indiferente al cambio de postura en relación a sus principios funcionales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, la organización curricular, entonces basada en contenidos de asignaturas o disciplinas, tomó un carácter transversal en el que se establecen nexos entre los contenidos de las materias y las experiencias sociales relevantes del alumno. La práctica docente y la enseñanza comienzan a centrarse en procesos de integración de conceptos, saberes, experiencias, a través de una metodología de investigación crítica continua. El contexto de aprendizaje se torna activo y participativo, en el cual el alumno intenta comprender y adaptar conceptos a su realidad percibida en vez de memorizarlos meramente para plasmar la información en un examen. Acciones como la autodirección, la autorregulación, la investigación, la comprensión y la interpretación, resaltan un aprendizaje autónomo y democrático de las características individuales de cada cual. De la misma manera, dichas acciones inciden en los resultados del aprendizaje de los estudiantes manifestando libertad para aprender en un clima de autonomía cognitiva, emocional y experiencial. En este ambiente surgen actividades de desarrollo de procesos cognitivos, a través de una experiencia intelectual que toma en consideración todas las dimensiones personales posibles de los que aprenden.

Finalmente, los cambios de acciones educativas y sociales comienzan a distinguirse en la sociedad según se reflejan en los cambios de racionalidades. La transición de una racionalidad técnica a una crítica, de un marco conceptual tradicional a otro práctico, ha provocado el surgimiento de nuevas perspectivas en cuanto al aprendizaje y la didáctica. La acción investigadora va ganando terreno como método práctico del que puede derivar teoría y comprobar alternativas; comprender conceptos, adaptar experiencias y crear soluciones pertinentes, considerando toda variable del contexto de aprendizaje en un ambiente de tolerancia. (Elliott, 1993).

Para efectos de este trabajo investigativo, asumimos esta perspectiva de visión crítica, ya que a partir de la interacción de los sujetos con la realidad y la dialógica entre ellos mismos, surgen los significados. Además, las personas participantes del acto educativo construyen entendimientos diversos de la misma realidad y propician el diálogo entre todos, en una interacción de construcción de conocimiento social.

2.3.3.4 Enfoque hermenéutico

Fundamentado en las ideas de Carr y Kemmis (1988) acerca de la comprensión

hermenéutica en la investigación educativa, cabe mencionar el hecho de que el aspecto hermenéutico que se trata en esta sección es próximo al pensamiento de la hermenéutica crítica de Habermas. El mundo y la interacción de sus habitantes se pueden interpretar de diferentes maneras para entenderlos con la meta de provocar cambio, mejorarlo. Esto implica que los diferentes modos de investigación educativa implican diferentes enfoques en el establecimiento de la relación entre la teoría y la práctica de la educación misma, incorporando así diversas categorías de cambio educativo. Congruentemente, el enfoque hermenéutico se perfila como una forma de investigación interpretativa en la que no sólo se intenta entender e interpretar el proceso de transformación, sino también genera cambios de la realidad percibida proyectando además planes de acción. En el cumplimiento del plan de acción se genera reflexión en el intento de interpretar no sólo la acción sino también su significado.

A este enfoque se le denomina *hermenéutica crítica*. En este trabajo de investigación utilizamos este enfoque como herramienta según el diseño de metodología cualitativa que acompaña los preceptos del método teórico crítico de la investigación acción. Al ser un enfoque de procesos de comprensión reflexiva, contribuye a buscar respuestas al cuestionamiento sobre cómo se interpretan los motivos de la acción humana, cómo se comprende lo interno y subjetivo del ser humano, lo cual es inherente a la tarea primordial del modelo crítico de la investigación acción educativa.

2.3.3.4.1 Trasfondo del enfoque hermenéutico

La hermenéutica es una técnica, es un arte y una filosofía en el ámbito de los métodos cualitativos. Siguiendo el cumplimiento de sus funciones principales de interpretar y comprender, intenta develar el origen y sentido del ser humano al igual que su actuación en el mundo. Hermenéutica es el concepto utilizado comúnmente para referirse a la ciencia de la interpretación. Decantado por exponer una mirada epistemológica acerca de la metodología cualitativa, en particular sobre la hermenéutica, Planella (2005) expone que ésta implica la motivación de entender y reflexionar sobre aquello que se sitúa más allá del alcance de la comprensión humana. Sirve como una forma de aproximación a la realidad educativa mediante el trabajo con discursos, plasmados mayormente a través de textos escritos (Ej. palabras, frases, texto completo, contexto). Provee herramientas para entender la interacción humana y sus conductas a través del diálogo.

La hermenéutica reconoce que las acciones humanas pueden ser comprendidas tomando en cuenta su contexto cultural particular en el que funcionan. La explicitación de dichas acciones considera hechos variables e indefinidos, ya que los fenómenos sociales no son estáticos sino ambiguos. Los fenómenos de la realidad percibida y el significado que el sujeto le asigna a los mismos, son parciales. El significado que se le asigna proviene de cómo el sujeto visualiza, explora e interpreta los fenómenos sociales. El pensamiento de Habermas sostiene que la hermenéutica puede ser un método valioso que sirve para la creación de las teorías a través de la ciencia analítica y causal. De esta manera, constituye una capacidad o habilidad para entender e interpretar de forma inteligible a seres y acontecimientos a través de una teoría crítica. El propio sujeto contribuye a la experiencia mediante una manera crítica de comprender y aprender. Dicho sea de paso, esto responde a un marco conceptual cuyo fin consiste en producir un conocimiento iluminador, liberador y autónomo (Habermas, 1982; Carr y Kemmis, 1988).

Este enfoque indaga el conocimiento en relación a su naturaleza, significado, origen y posibles aplicaciones en situaciones reales. En las ideas de Gair, Giroux, y otros investigadores sobre este tema, el enfoque hermenéutico está vinculado a la racionalidad crítica en el sentido que otorga la oportunidad de *semantización* del conocimiento; produce nuevos saberes, nuevas formas de teorizar y practicar de manera que las necesidades individuales y sociales fundamentales sean satisfechas (Gair, 1998; Giroux, 1997).

En relación con sus posibles orígenes, el paradigma hermenéutico surge a raíz de la complejidad de la sociedad post industrial, dando lugar a diversas escuelas de corrientes interpretativas como son: a) las ciencias del espíritu de Wilhelm Dilthey; b) la sociología comprensiva de Max Weber; c) la formación de conceptos y teoría de las Ciencias Sociales de Alfred Schütz; d) el lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica de Hans-Georg Gadamer; e) la filosofía del lenguaje de Ludwig Wittgenstein; y f) la intencionalidad y explicación teleológica de Henrik Von Wright. Estas escuelas proveyeron principios fundamentales de interpretación y comprensión hermenéutica constituyéndolos como procesos cualitativos que pudieran servir como punto de referencia y acción para la investigación educativa.

A lo largo de la historia de la humanidad, la hermenéutica ha sufrido varias transiciones incidiendo en la diversificación de sus acepciones y afectando su aplicación de forma consecuente. Por ejemplo, al iniciarse el movimiento del

cristianismo, surgieron desafíos para la hermenéutica prevaleciente debido a la incorporación del Nuevo Testamento al canon bíblico. Uno de los elementos motivadores de esta acción fue el estilo de predicación y el mensaje de la misma por parte de Jesucristo. Aunque dicho mensaje o evangelio (en griego koiné “evangelión”) había sido profetizado y corroborado a través de las profecías del Antiguo Testamento, ahora se requería evidenciarlas. Este inquirir sirvió de base para refinar el uso y aplicación del método de interpretación alegórica. También para perfeccionar la capacidad de realizar un análisis exegético de la narrativa sobre la vida, hechos y mensaje del autor. Posteriormente, estos métodos de interpretación sirvieron a otros propósitos como el de la legitimación y/o institucionalización de la iglesia, de la jerarquía eclesiástica, así como la expectativa del destino de la humanidad. Eventos como los previos marcaron la escisión de la hermenéutica en dos ramificaciones: la de tipo alegórico-aristotélica asociada a la filosofía idealista y humanista, y la materialista positivista de la era moderna y la contemporánea (Nava Ortiz, s. f.).

2.3.3.4.2 Enfoque hermenéutico lingüístico

En el sentido anterior, después de examinar la relevancia de este enfoque hermenéutico para esta investigación en la práctica educativa, considero de gran utilidad metodológica para la reflexión, el enfoque hermenéutico lingüístico de Gadamer (1977). Desde la experiencia de este investigador y los participantes utilizados aquí, podríamos concurrir que el enfoque de Gadamer, unido al pensamiento de las ciencias espirituales de Dilthey, se presenta como un enfoque de utilidad ya que toma en consideración la narrativa personal y el contexto cultural del investigador y de lo investigado. Esto es particularmente crucial al momento de analizar conceptos y categorías importantes derivados de los diálogos informales y entrevistas estructuradas relacionadas con el estudio de campo, los hallazgos y la interpretación de los mismos.

De acuerdo con Gadamer (1977), la hermenéutica está centrada en el acto lingüístico. El lenguaje se equipara con experiencia, defendiendo la creencia de que lo más importante consiste en ponerse de acuerdo con el otro mediante el uso del lenguaje. Desde esta perspectiva, la hermenéutica no es tan solo mera reflexión sobre un método, ni un método de interpretación “per se”. Más bien, es un cuestionamiento del método otorgándole vital importancia a la experiencia del sentido del mensaje comunicado. Este enfoque hace referencia a la presencia del sujeto en la historia global y en su historia particular en interacción con otros dando lugar a una dimensión científica,

espiritual y estética más allá del pragmatismo imperante derivado de la interpretación literal de textos. En otras palabras, esta perspectiva hermenéutica crítica del lenguaje persigue la comprensión de nuestra manera de ser y estar en el mundo, inclusive de cómo interpretamos lo que ocurre a través de nuestras experiencias, interacciones con otras personas, diálogos compartidos. Como trasfondo al elemento de historicidad, subsiste una aproximación fenomenológica, que no es otra cosa que la asignación de valor a un fenómeno en asociación con el momento de experiencia manifestado y percibido. Desde la semántica de la fenomenología, el sujeto se relaciona con su historia a la vez que su conocimiento está íntimamente vinculado con su experiencia, relaciones y vivencias.

Para Gadamer (1977), la acción de comprender se da a través del lenguaje ubicando el aula de clases como un espacio muy favorable de acción comunicativa. Congruente con el discurso más reciente de Peña y Calzadilla (2006) acerca de la dialéctica-hermenéutica, este enfoque se fundamenta en una interacción dialéctica que hace posible “la formulación de ideas universales que reúnen, depuran y fundamentan los conocimientos particulares y aparentemente antagónicos, como las contradicciones del lenguaje...” (pág. 185). El proceso dialéctico propuesto por Gadamer niega la posibilidad de cosas o principios independientes entre sí o con respecto al mundo visto como totalidad. Se establecen relaciones entre conceptos, por ejemplo: comprensión de palabra sola con el resto de la frase que la acompaña, a la misma vez que toda la frase está condicionada al significado de cada una de las palabras que la conforman. A través de esta interacción dialéctica, la comprensión lingüística se va enhebrando en forma de círculos estructurados por diferentes partes; del todo a lo particular y de lo particular al todo. Los conocimientos previos son cruciales para el proceso de *círculo hermenéutico* como lo denomina Planella (2005), ya que propician la revitalización y re-experimentación de la experiencia previa. Tanto el que habla como el que oye comparten el lenguaje y el tema del discurso para que se propicie la comprensión y la interpretación.

Como principio, se establece que hay que entender lo que se intenta interpretar para luego poder actuar. Por cuanto la acción humana se desarrolla en un clima de autonomía semántica y liberación donde se adquiere un nuevo relato de conocimiento y de experiencia de vida, la hermenéutica se equipara a una metodología investigadora de la comprensión (Álvarez Méndez, 2001a; Gadamer, 1977; Ríos Saavedra, 2005).

2.3.3.4.3 Utilidad del enfoque sociocrítico hermenéutico en la investigación educativa

Casassus (2002) hace referencia al enfoque hermenéutico crítico como un cambio paradigmático en la educación. Reafirma que el pensamiento y el aprendizaje ocurren en la mente del alumno, pues es allí donde se encuentran los símbolos, significados y representaciones acerca de la realidad percibida. Por tanto, el aprendizaje —orquestrado armoniosamente en la aplicación transversal de las tareas de enseñanza— integra nuevas experiencias vividas a través de interacciones e interrelaciones conceptuales, en un conjunto representativo de algún sentido o significado para el discente. Los conocimientos y experiencias previas son esenciales en estos procesos reflexivos. El alumno los adapta o modifica de acuerdo con el nuevo orden semántico de aprendizaje realizado en forma autónoma. Todo este bagaje teórico y experiencial, que forma parte del interés práctico del discente, tipifica el deseo y voluntad del ser racional como una condición básica para la emancipación del individuo a través del desarrollo de su autorreflexión (Casassus, 2002; Habermas, 1982; Kemmis, 1995; Ochoa Torres, 2007).

El proceso interpretativo mediante el cual se aprende permite que el propio alumno construya su historia progresivamente y readapte los nuevos significados y construcciones, tanto cognitivas como afectivas, en la cultura social donde crece y convive. La capacidad de asignar significado al conocimiento y a la experiencia es de vital importancia en los procesos de aprendizaje. A través de este interés práctico operan propósitos de configuración y representación de problemas, además de la utilización de variedad de estilos de inquirir e investigar acerca del nuevo evento de vida, buscando coherencia y sentido en el conocimiento adquirido. La divergencia que se desprende del conocimiento, de los conflictos cognitivos y de sus posibles soluciones promueve una actitud de atención y consideración en condiciones de igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los implicados. El alumno intenta readaptar todo el bagaje anterior en forma de soluciones justas y éticas, las cuales reflejan el logro cognitivo como un esfuerzo de todos y para todos.

Estudios recientes como el de Ríos Saavedra (2005) describen el enfoque comprensivo interpretativo de la hermenéutica como el que converge en un nuevo estilo de investigación cualitativa. Menciona que la hermenéutica “permite entrar en un área que se identifica con la formación de la persona, lo que actualmente reviste una importancia de carácter primordial a causa de los cambios culturales y sociales” (pág.

52). En este sentido, la hermenéutica no sólo es una concepción racional, sino también se convierte en un enfoque de dirección en la investigación acción educativa. Según esta autora, la hermenéutica como teoría crítica de comprensión ayuda a descubrir los sentidos que se ocultan tras el encierro que ofrece el sistema educativo sobre las relaciones entre edades, situaciones sociales y personales, roles y funciones de las personas. Esta modalidad de reflexión e interpretación de una racionalidad que construye de manera sociohistórica y crítica el sentido de la realidad, supone una toma de decisiones en torno a cómo se visualizan los conflictos del ámbito escolar, partiendo del supuesto de la condición lingüística en el campo experiencial humano.

En conclusión, el paradigma práctico sociocrítico con enfoque hermenéutico contiene los principios y funciones que responden a las necesidades actuales de la sociedad postmoderna en cuanto al cambio que demandan sus sistemas educativos en general. Su conceptualización y aplicación contiene los elementos de formación integral que unidos a las tareas de la educación como la evaluación y el currículo pueden provocar cambios para mejorar la práctica educativa y el ambiente social en el que nos toca vivir. Los cambios facilitan la incorporación de realidades históricas y de contextos diversos para enfrentar creativamente las áreas del pensamiento y la realidad percibida, la naturaleza de los saberes y la reflexión sobre éstos. La conceptualización, diseño y puesta en acción de estos procesos, incluyendo el conglomerado de resultados (aciertos o desaciertos) tiene el potencial de arrojar nuevo conocimiento alternativo con relación a cómo construir mejores condiciones sociales para todos, cómo formar ciudadanos responsables de manera integral y cómo facilitar un aprendizaje significativo que se adapte en forma provechosa a manera de compromiso ético para cambiar a mejor.

2.4 Aproximaciones a la evaluación educativa

Al aproximarnos al conocimiento del problema que ocupa esta investigación, se hace imprescindible intentar teorizar brevemente acerca de uno de los conceptos claves, a saber, la evaluación educativa, particularmente la del aprendizaje. La epistemología, como teoría del conocimiento, atiende aspectos particulares como las circunstancias históricas, psicológicas, sociológicas, entre otras, que llevan al aprendizaje de algún conocimiento. También, brinda la oportunidad de emitir juicios valorativos fundamentados en la revisión de ciertos criterios evaluativos que evocan una definición precisa de los conceptos estudiados e interpretados en torno a la evaluación educativa

del aprendizaje. En otras secciones aplicaremos el mismo procedimiento epistemológico describiendo en dicha ocasión la situación problemática del currículum educativo.

2.4.1 Evaluación desde paradigmas de teorías del aprendizaje

Diversos investigadores declaran que la evaluación debe ser una actividad de aprendizaje que está al servicio de los procesos intercalados en el mismo, matizando una ética de justicia que provee oportunidades equitativas y democráticas, no castigos detractores del conocimiento, para todos los que desean aprender (Álvarez Méndez, 2001a, 2001b, 2004; Castillo Arredondo, 1999; Dubet, 2005; Eisner, 1977; Giroux, 1997; Stiggins, 2006; Bordas y Cabrera, 2001; Carr y Kemmis, 1988). Además, ha de servir para recopilar y procesar información sobre lo que el alumno ha aprendido y cómo lo ha hecho, intentando determinar lo que estos piensan o creen realmente sobre algún asunto y el efecto de los resultados aprendidos en su contexto social. Esto no acentúa el convencionalismo de basarnos en el antiguo presupuesto de cuáles respuestas son correctas o incorrectas, de clasificación, de control y de exclusión. De este modo, el alumno y el docente como facilitador podrán reforzar y modificar de inmediato el conocimiento o actitudes. Esto fomenta la autonomía del alumnado y su actuación de compromiso en la elaboración de juicios, criterios personales, toma de decisiones sobre distintos aspectos de su aprendizaje y desarrollo personal.

Basándonos en el estudio de estrategias de evaluación de aprendizajes procesuales de Bordas y Cabrera (2001), los enfoques más recientes que han surgido en torno a la evaluación ya no ubican esta tarea educativa como externa o ajena a la actividad de enseñanza o a los procesos de aprendizajes y de evaluación del alumno o la práctica evaluadora. Más bien se la considera un medio procedimental sistémico por el cual podemos valorar todos los aprendizajes ocurridos en asociación al desarrollo propio del alumno. Esta valoración abarca las motivaciones, las expectativas asociadas a algún contenido o capacidad relevante, los estilos de aprendizajes, los intereses personales, las necesidades, entre otros elementos de los discentes. Todo lo anterior es proyectado al futuro y a las transferencias o adaptaciones de los conocimientos y vivencias que están germinando. Desde esta perspectiva, la evaluación se debe plantear de forma congruente con los principios de teorías que propician un aprendizaje significativo, respetuoso de sí mismo y de otros, de acuerdo a peculiaridades individuales, colectivas, culturales, sociales, emocionales, entre otras, del cuerpo

estudiantil (Álvarez Méndez, 2001; House, 1973; Bordas y Cabrera, 2000).

A lo largo de su historia de desarrollo, la educación como campo científico del conocimiento ha recibido la influencia de varias disciplinas del saber, como la psicología, la sociología, y la filosofía, entre otras. Estas tres áreas han incidido en la epistemología y práctica de la educación y sus tareas didácticas aledañas. Esto se reafirma en el señalamiento de que la mayoría de los temas de análisis sobre la didáctica y la educación se han estudiado como problemas investigados desde el enfoque de otras disciplinas, mayormente involucrando a la psicología con sus teorías interpretativas respecto del que aprende (Litwin, 1997). Consecuentemente, la evaluación y el currículum que centran su atención en el aprendizaje del alumno operan bajo postulados teóricos o una combinación ecléctica de varias teorías intentando explicarlo como ciencia.

A continuación ofrecemos una descripción de fundamentos de algunos paradigmas de teorías de aprendizaje ya que es en el contexto de la evaluación sobre lo que se aprende que se ubica el estudio presente. Estas teorías de aprendizaje han influido lo que entendemos y practicamos como evaluación del aprendizaje en el aula educativa, además de ejercer desafíos en la práctica tradicional del currículum y la conceptualización de la educación en general. La definición cobrará diversas connotaciones y enfoques dependiendo del marco teórico psicológico o sociológico que se utilice para interpretar las funciones, conductas y desarrollo de la persona.

2.4.1.1 Generalidades de impacto de los paradigmas en la evaluación y el currículum educativos

El aprendizaje forma parte de lo teórico y lo práctico, cuya puesta en acción integrada debe formar parte del quehacer educativo del docente. El aprendizaje efectuado surte cambios en el comportamiento del alumno en cuanto a cómo construye el conocimiento poniéndolo en acción a través de experiencias. Este componente de cada persona se efectúa durante toda la vida, dificultando su estudio y dando origen a diversas teorías para comprender lo que es fundamental a sus procesos, a criterios, a intereses particulares, creencias y actitudes. Existen diversos enfoques sobre el aprendizaje los cuales importa conocer para tener un panorama más claro acerca de la naturaleza y función que la evaluación adoptará. El conocimiento y entendimiento que el profesorado tenga acerca de los referentes teóricos del aprendizaje puede orientar su acción de enseñanza hacia una de cada vez mejor calidad.

Al investigar sobre la incidencia de la evaluación de los aprendizajes, tomando en cuenta la opinión de quienes intervienen en los procesos educativos, debemos reflexionar sobre el sentido que otorga al conocimiento, particularmente lo relacionado a su construcción y el desarrollo aledaño de actitudes que como docentes asumimos en los actos didácticos. Cada precepto teórico del conocimiento y del aprendizaje ofrece una conceptualización al igual que orientación específica que dota de sentido global a todo el proceso de la evaluación y a las prácticas docentes, dando significados diversos al campo mismo de la educación. En este sentido, la evaluación está íntimamente asociada al conocimiento, y a cómo se adquiere y procesa el mismo (Álvarez Méndez, 2001b: 25).

La evaluación se debe ajustar a la naturaleza del conocimiento. De ahí se debe optar por mantener cohesión entre la conceptualización y práctica de la evaluación en su vinculación con el aprendizaje además de la plataforma curricular. Por ello, coexisten racionalidades (denominadas también como paradigmas en este inciso) que demarcan ciertas acepciones globalizadas del pensamiento humano a lo largo de la historia. A consecuencia, surgen ideologías o corrientes filosóficas contrastadas de cómo se percibe y entiende el mundo, su gente, sus intenciones y acciones; de estas surgieron “visiones diferenciadas del conocimiento y concepciones curriculares contrarias” que hicieron posible la realización de aquellas ideas, según las palabras de Álvarez Méndez (2001: 28). Por tanto, el aprendizaje, o lo que es la construcción del conocimiento, adquiere una naturaleza vista desde múltiples vertientes de pensamiento, denominadas paradigmas según los estudios en la sociología del conocimiento y epistemología de Kuhn (1962).

Kuhn (1962) propuso una metodología alternativa a las ideas del positivismo para explicar la estructura del desarrollo científico, los cambios que experimenta por la función interactiva de otras ciencias como la historia, la psicología y la sociología en el análisis epistemológico. Al presentar el término paradigma, que no admite una definición unívoca, establecería la idea de un modo de ver el mundo, un contexto sociohistórico en el que se articulan hechos, teorías, y otros datos relacionados, adquiriendo significado los términos utilizados. Posteriormente, Kuhn (1979: 515) explicitó dos sentidos que se pueden desprender del concepto paradigma: uno es el de matrices disciplinares que denota marcos conceptuales; el otro es el de problemas ejemplares, cuya función consiste en facilitar la resolución exitosa de problemas que emergen. El uso de los principios teóricos del paradigma adoptado en lo personal

contribuye a la explicación de interrogantes en tanto que se postula soluciones a problemas que se enfrentan en el camino.

2.4.1.2 Implicaciones de los paradigmas y teorías del aprendizaje para la enseñanza, la evaluación y el currículum

En su explicación sobre el cambio de paradigmas o racionalidades aplicados al campo educativo, Herrán Gascón (2002) declara que estos requieren urgentemente una reordenación profunda de acuerdo a los nuevos tiempos en función de la evolución humana y de la complejidad que ella misma necesita (págs. 151-152). De esta manera, podemos ofrecer un enfoque más ideográfico en relación con las implicaciones que varias corrientes acerca del pensamiento, el conocimiento y el procesamiento de éstos ejercen en cuanto a lo que se evalúa y cómo se evalúa.

Aunque existen varias opiniones sobre la denominación de las teorías y/o los paradigmas que orientan su epistemología y aplicación, podemos distinguir básicamente tres paradigmas educativos que dan lugar a las teorías del aprendizaje principales de cada época, estos son: el conductismo, el constructivismo y el sociocultural. Cada grupo teórico estudia las formas de aprendizaje correlacionadas directamente con la enseñanza y las nuevas formas de hacer en el aula desde perspectivas distintas, lo que responde a la diferenciación de modelos de diseño curricular y evaluación (Pérez Gómez, 1988). Para una visualización más globalizada, hágase referencia a la Figura 1 sobre principales paradigmas de teorías del aprendizaje principales de cada época, estos son: el conductismo, el constructivismo y el sociocultural. Cada grupo teórico estudia las formas de aprendizaje correlacionadas directamente con la enseñanza y las nuevas formas de hacer en el aula desde perspectivas distintas, lo que responde a la diferenciación de modelos de diseño curricular y evaluación (Pérez Gómez, 1988). Para una visualización más globalizada, hágase referencia a la figura sobre principales paradigmas de teorías del aprendizaje.

El *paradigma conductista* representa varias teorías que responden a la racionalidad positivista cubriendo aproximadamente los años entre 1910 y 1960. Según sus postulados positivistas, el conocimiento está constituido por los hechos, los datos empíricos, como algo externo al sujeto (Álvarez Méndez, 2001: 28). La objetividad es una constante del proceso de investigación impactando todos sus elementos, tales como: el diseño, la planificación, la recopilación de datos, su análisis e interpretación, decisiones que se toman. De acuerdo con la exposición sobre el reflejo de paradigmas

Paradigmas de teorías de aprendizaje

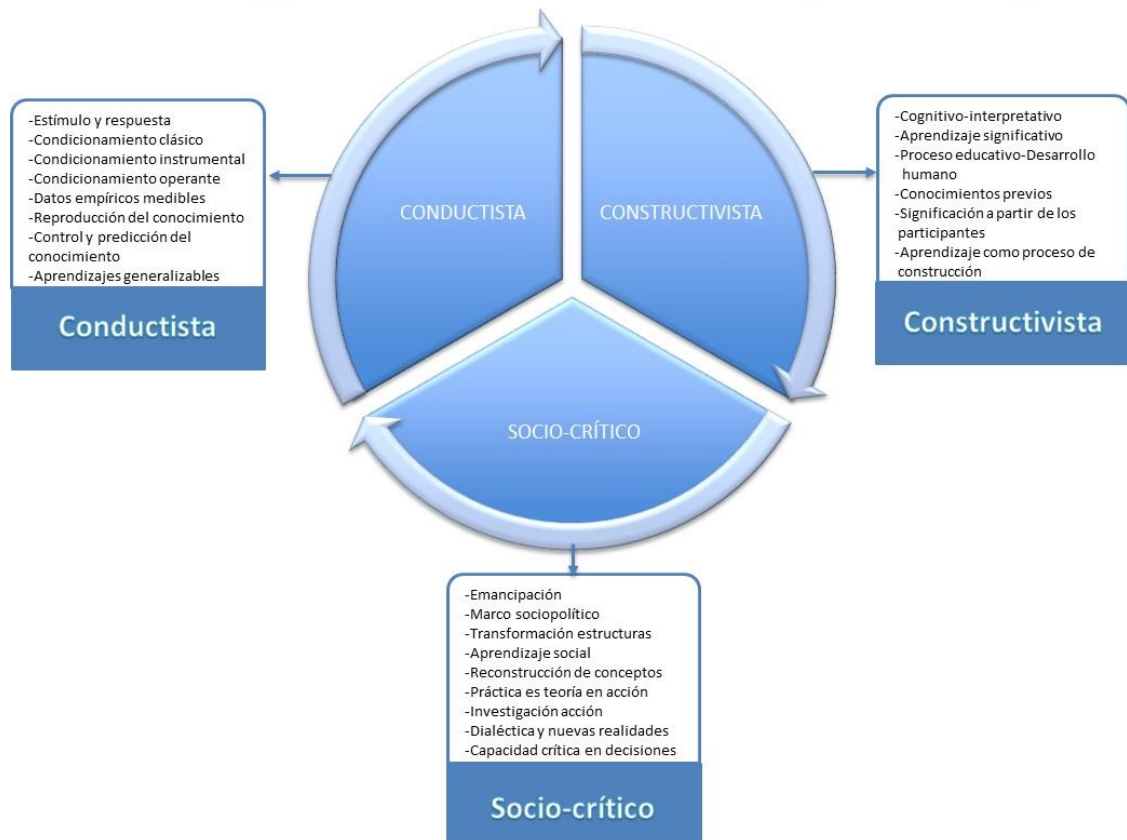


Figura 1. Paradigmas de teorías del aprendizaje (elaboración propia)

en el conocimiento pedagógico de De la Herrán, Hashimoto, y Machado (2005), todos los elementos del conductismo que objetivizan la investigación deben ser públicos y fiables de manera que se puedan replicar independientemente de los contextos. Lo que se pretende es medir y exponer una narrativa cuantitativa precisa de modo que se pueda generalizar además de transferir los datos a otras situaciones así como sujetos, mediante modelos estadísticos. La concepción de la educación se define por el control del aprendizaje, la planificación de las tareas escolares, la motivación, rechazando los valores que se alejan de la racionalidad científica instrumental (Herrán y Cols., 2005: 35-39). Una definición del aprendizaje desde el marco teórico conductual la presenta Woolfolk (1999: 205) al expresar que este paradigma denota “explicaciones del aprendizaje que se concentran en acontecimientos externos como la causa de los cambios en la conducta observable”.

Denominadas también como teorías asociativas de estímulo y respuesta, el conductismo abarca como más destacadas las teorías de condicionamiento clásico,

condicionamiento operante o instrumental, y de asociación con el ambiente. Estas teorías se centran básicamente en conductas observables, medibles y cuantificables. Algunos representantes principales de estas teorías son: Thorndike, Pavlov, Watson, y Skinner. Uno de los presupuestos fundamentales se origina en el pensamiento de Aristóteles (384-322 a.C.) quien explicaba que recordamos cosas que son similares, contrastantes y contiguas. El concepto de *contiguo* aparece en el principio de aprendizaje asociativo que afirma que dos o más sensaciones son relacionadas siempre y cuando ocurran juntas con la frecuencia suficiente. Posteriormente, cuando ocurre un estímulo, la conducta *respuesta* será recordada. El *estímulo* provoca la respuesta de manera automática. Así, el lenguaje de la conducta humana se define en términos de estímulo-respuesta lo cual es medible y cuantificable. El aprendizaje se entiende como una forma de asociación carente de las representaciones mentales, la percepción, o la sensación. Un principio importante consiste en que cualquier acto que produzca un efecto de satisfacción en una situación determinada, tenderá a repetirse en esa misma situación.

El paradigma conductista presenta algunas implicaciones para la enseñanza, la evaluación y el currículum. En su concepción del individuo, éste se compara con una máquina receptora de información. El docente es una supermáquina dotada de competencias necesarias para transmitir conocimientos y medir resultados de la instrucción suministrada. El currículum es responsabilidad de la administración quien desarrolla un programa elaborado según el contenido de las editoriales y los intereses de las políticas educativas del país. Los contenidos, actividades y hasta las evaluaciones son predeterminados por los cuales hay que velar que se cumplan adecuadamente. Está diseñado en torno a objetivos en el cual se reducen objetivamente todos los fenómenos culturales o sociales, físicos o mentales, entre otros, sin necesidad de explicarlos o entenderlos.

La evaluación se concentra en el producto final en cuanto es medible y cuantificable. Los cambios de conducta observables externamente marcan la pauta de cuando se efectúa supuestamente el aprendizaje. Estos cambios no necesariamente son acciones. La enseñanza equivale a adiestramiento, condicionamiento, almacenando todo lo que se le provea mediante el programa oficial y el cumplimiento fidedigno de los objetivos operativos. La misión de la enseñanza es modificar la conducta del alumno excluyendo cómo piensa, siente o razona éste (Álvarez Méndez, 2001; Cardinet, 1988a; Dubet, 2005). La formación del profesorado es por competencias constituyendo la

adquisición de competencias del programa una convalidación como autoridad profesional que sabe todo o que hay que hacer en el aula, evitando las improvisaciones que puedan surgir, ya que todo producto está estrictamente planificado y estadísticamente calculado.

El *paradigma constructivista*, también conocido como cognitivo o interpretativo, surge como sustituto alternativo del conductismo en la explicación de los procesos mentales. Desde esta perspectiva se intenta dar lugar a la explicación del significado del ser humano asociado a su manera de pensar y actos; se presta atención a la construcción cultural y los flujos de significados en conjunto con las acciones humanas y la vida social. Este paradigma presenta nuevas formas de aproximación al conocimiento, particularmente en lo tocante a cómo se procesa la información, asignando un lugar prominente a la inteligencia como potencial que hace capaz al individuo de procesar y estructurar dicha información (Román Pérez y Díez López, 1999).

Posterior a la Segunda Guerra Mundial las nuevas investigaciones evidenciaban que el ser humano era capaz de hacer mucho más que responder a estímulos o castigos. Era capaz de recordar eventos y experiencias, re-estructurar y organizar el material que se aprende y adaptarlo a nuevas situaciones. El aprendizaje se consideraba como un proceso mental activo en el que las personas adquieren conceptos, piensan y resuelven problemas de acuerdo con lo aprendido. No sólo piensan, sino que tienen sentimientos mientras llevan a cabo relaciones mutuas con otros y su medioambiente. Por consiguiente, creció un marcado interés por la forma en que el conocimiento se representa mentalmente, comprende, y se recuerda. Una definición de aprendizaje desde esta perspectiva la ofrece Gagné (1965: 5) al describirlo como “un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede retenerse y no es atribuible simplemente al proceso de crecimiento”.

El cuestionamiento acerca de la naturaleza del conocimiento en este paradigma se remonta a los filósofos griegos de tiempos antiguos quienes asignaban valor a la razón y a los contenidos de la mente. El constructivismo sustenta la idea de que el conocimiento se construye mediante la incorporación del sentido y los significados que aportan las personas evaluadas. Su finalidad ya no es descubrir un conocimiento universal reproducible sino más bien captar la singularidad de cada situación. El aprendizaje se convierte en la creación de significados a partir de experiencias. Lo que se busca a través de la experiencia de aprendizaje es hacer propio un conocimiento de

manera permanente.

Toda búsqueda de significado se realiza desde la perspectiva de los propios actores. Se concibe una participación activa de los sujetos en la construcción de su conocimiento, con un carácter dinámico y contextual, lo que Álvarez Méndez (2001b: 30) refiere como “conocimiento construido y situado aquí, conocimiento recibido y atemporal allá –conocimiento reconocido en su complejidad frente a la simplicidad del conocimiento recibido–”.

Dentro de la realidad educativa, este paradigma se centra en comprender la realidad desde los significados derivados por las personas implicadas induciendo el estudio de creencias, intenciones, motivaciones entre otros factores inherentes al proceso educativo que no son observables ni susceptibles de objetivación empírica. El aprendizaje se centra en los procesos, particularmente en el individuo que aprende. Además evidencia las siguientes cualidades: fomenta que se aprenda a aprender, se desarrollan capacidades y valores, estrategias cognitivas y *metacognitivas*, se construye el conocimiento desde una perspectiva más humana. El interés se ubica en destrezas cognitivas más complejas. En vez de prestar tanta atención a lo que el individuo memoriza, lo más importante es saber si comprende. Al comprender, la persona puede aplicar apropiadamente el conocimiento bien entendido a nuevas situaciones.

Este paradigma comprende variados enfoques que sostienen básicamente que el aprendizaje es un proceso a través del cual se descubre a la vez que se comprenden las relaciones entre los fenómenos. Las experiencias sensoriales motivadas por situaciones externas se organizan dentro de un marco de significación. El aprendizaje se presenta por tanto como el resultado o producto del cambio en la manera en que se percibe significativamente el ambiente. Entre algunas teorías que surgen en este paradigma figuran la Gestalt con exponentes como Max Wertheimer, desarrollada en Alemania a partir del 1924. La teoría cognitiva de investigación acción iniciada por Kurt Lewin (1946); la teoría genética con su principal impulsor Jean Piaget; teoría de enfoque histórico sociocultural formulado por Vigotsky, Bandura y otros; teorías de enfoque de procesos de formación de la actividad mental y la del conocimiento, así como conceptos democráticos en la educación como la de John Dewey; de aprendizaje significativo, inteligencias múltiples, zona de desarrollo potencial (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978). Los preceptos teóricos desarrollados introdujeron conceptos que antes no habían sido considerados en relación con el aprendizaje. Por ejemplo, uno de los puntos que Ausubel expone en su teoría del aprendizaje significativo consiste en que el aprendizaje

por descubrimiento es otro donde lo que va a ser aprendido no se da de forma final, sino que debe ser construido por el alumno antes de ser incorporado significativamente en la estructura cognitiva (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978).

Según la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel, adaptada posteriormente por Novak y otros, el aprendizaje significativo es contrastado con el memorístico. Se requiere una estructura cognitiva relevante en la que algunos de los conceptos de los alumnos puedan ser asociados con los nuevos. Esto implica que el que aprende a aprender debe reordenar la información, reorganizar y transformar la combinación conceptual integrada de manera que produzca el aprendizaje deseado. Cumplir con las condiciones para que ocurra el aprendizaje significativo es fundamental desde la perspectiva didáctica y de metodología ya que implica el conocimiento de la estructura cognitiva del alumno, el diseño y planificación adecuada tanto del currículum como de la enseñanza, y por consiguiente, la propiciación de actitudes motivadoras hacia este tipo de aprendizaje (Ausubel, 1968).

El paradigma constructivista, también aludido como cognitivo o interpretativo, presenta algunas implicaciones para la enseñanza, la evaluación y el currículum. En cuanto a la enseñanza aprendizaje, sugiere de una adecuación metodológica en vez de suscribir la centralidad total a la misma. Concibe al individuo como un organismo entendido en su totalidad, completo en el que intervienen variables no medibles pero que son reales, tales como creencias, motivaciones, prejuicios, sentimientos, deseos, cambios de significados en el transcurso del tiempo, entre otras. La mente brinda dirección a la persona, en contraste con lo que estipulan las teorías conductistas acreditando la dirección a los estímulos externos e irracionales.

Al visualizar la integración de tareas de enseñanza en forma de procesos, su objetivo principal es el desarrollo humano, en el que inciden los contenidos educativos. En dicho proceso, el docente es una persona que reflexiona sobre su propia actuación en el aula de modo que pueda facilitar el aprendizaje significativo de sus alumnos. Esta perspectiva afirma que el verdadero aprendizaje se efectúa cuando el alumno le encuentra sentido a lo que aprende, asignándose este sentido a partir de *estructuras cognitivas* de conceptos tomando en cuenta las experiencias previas (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1978). El alumno va transformándose en función de sí mismo en interacción con su medioambiente. Esto lo hace a través del *factor equilibrio* que hace referencia a la interacción de las causas del desarrollo de la inteligencia. Como resultado de estos procesos se construye ya adapta el conocimiento y su significación,

lo que va *madurando* a medida que la persona crece formando una estructura cognitiva (Piaget, 1978).

En términos generales, el enfoque de enseñanza consiste en organizar, dirigir y desarrollar el comportamiento en la mente en interacción con lo que ocurre en el evento educativo de acuerdo a las experiencias previas y en desarrollo del sujeto. Se subordinan las expectativas de la enseñanza al aprendizaje tomando como fundamento la propia capacidad del individuo para aprender conocimientos, percibiendo la situación de aprendizaje de manera particular, distinta de la percepción de otros (Wertheimer, 1922: 47-58). Esto desarrolla en los alumnos procesos cognitivos, capacidades, valores afectivos y actitudinales y construye el conocimiento pedagógico a partir de la percepción e interpretación de la realidad de los contextos particulares, tanto de los docentes como de los discentes, pretendiendo una espiral de perfeccionamiento en la mejora de la acción educativa propia de cada profesor (Lewin, 1946; Vygotski, 1978).

En cuanto la evaluación, los objetivos se formulan por capacidades y por valores para orientar los pensamientos y la actuación didáctica. Éstos se alcanzan mediante la facilitación de contenidos utilizando una metodología educativa favorecedora del aprendizaje de conceptos en relación con lo que cada alumno trae consigo en su pensamiento, su vivencia. La evaluación cobra una doble dimensión. Se evalúan las capacidades y los valores desde métodos cualitativos, aunque es permisible la medición cuantitativa de contenidos, siempre siguiendo un enfoque de acción interpretativa. La acción evaluadora está impregnada de tomas de decisiones de naturaleza ética, capaz de construirse artísticamente sobre sí misma, en aproximación al uso pertinente de la reflexión sobre la práctica y sus consecuencias observables y experimentadas.

Desde este paradigma constructivista, el ámbito curricular se percibe como un proyecto de comunicación didáctica en la que los sujetos participantes investigan, cuya acción va compilando una serie de realidades educativas que no significan lo mismo para los mismos sujetos perceptores. La actuación del investigador demuestra una actitud respetuosa hacia el sistema indagado ya que su motivación primordial es comprender e interpretar significados y acciones en contexto, contrario a experimentar o alterar para verificar alguna clase de efectos. El currículum destaca un componente histórico así como cultural en los que se agregan la experiencia acumulada social e histórica de cada participante de los eventos de aula (Vygotski, 1978). Congruente con este principio, Driver (1988:116-117) realizó una investigación sobre el enfoque constructivista para el desarrollo de currículum en el curso escolar de ciencias. Sus

hallazgos y la literatura revisada preconizan una perspectiva curricular que es más relevante para los intereses de los individuos y la sociedad. La construcción curricular se concibe centralizada en quien aprende que forma parte activa y tiene interés en su propio aprendizaje aportando el bagaje de conocimientos que trae consigo para construir significados en situaciones nuevas. En vez de concebirse como algo que debe ser aprendido como nos es provisto por las autoridades educativas, se forja una conceptualización como conjunto de experiencias mediante las cuales los discentes y los docentes van formando una concepción más particular o personalizada.

El *paradigma sociocrítico*, a veces aludido como sociocultural, introduce la ideología de forma explícita tratando de identificar el potencial para surtir el cambio en las prácticas educativas y sociales injustas y desfavorecedoras del verdadero aprendizaje y la libertad sociopolítica. Sugiere como hito principal la unidad dialéctica de la teoría y la práctica. Este paradigma surge como una crítica al positivismo y a la racionalidad instrumental técnica preconizada por dichos principios. Las teorías que emergen de esta perspectiva pretenden superar el reduccionismo de la tradición positivista y el conservadurismo del paradigma constructivista interpretativo, defendiendo la idea de la posibilidad de una ciencia social de acción en beneficio de todos. Construida desde una postura sociológica en vez de psicológica, introduce nuevas formas de enfrentar problemas, como por ejemplo, la autorreflexión crítica en los procesos del aprendizaje por parte de la docencia. Una de las metas ulteriores de este paradigma es transformar las estructuras de relaciones sociales, yendo más allá de la mera crítica, abordando una praxis de investigación que procure y efectúe una transformación en las prácticas. Algunos exponentes que contribuyeron al ofrecimiento de interpretaciones de significados acerca del desarrollo de valores de democracia, justicia social y emancipación del conocimiento y la participación social en este sector son: Álvarez Méndez (1995, 2004), Apple, (1979a, 1979b), Dewey (1916), Dubet (2005), Eisner (1977), Habermas (1982, 1988), Giroux (1981, 1997), MacDonald (1976), Pinar (1983), Stenhouse (1987), Carr y Kemmis (1988), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989), y otros. Específicamente, Habermas e investigadores de la nueva sociología de la educación propuesta por Apple, Giroux, y otros colegas, constituyen fuentes primarias claves de las teorías críticas y políticas de las organizaciones educativas y los procesos de enseñanza aprendizaje, sin dejar como ajeno el currículum y todos sus aspectos.

Habermas (1982) buscaba desarrollar una teoría de la sociedad que explicitara

la estructura y la organización de la sociedad moderna basada en la democracia. Para conseguir esto postula el método de crítica ideológica como el más adecuado de la ciencia social crítica (Carr y Kemmis, 1988). Afirmando la ideología de Habermas y en su compromiso con la acción y el cambio organizativo, así como el valor del conflicto que fomenta la cooperación respetuosa en las relaciones sociales, Carr y Kemmis (1983: 188) definen la ciencia crítica de la siguiente manera:

Ciencia humana, social y política. Es humana en el sentido de que envuelve conocimiento activo (auténtico conocimiento) por aquellos que están inmersos en la vida corriente, y es social en el sentido de que influye en la práctica a través de un proceso dinámico de comunicación e interpretación de la misma. Inevitablemente entonces es política: lo que se hace (y cómo se hace) depende del modo del proceso social del conocer y controlado por una situación particular.

En el mismo pensamiento, la investigación educativa crítica pasa a ser un elemento crucial en la investigación acción, considerando la educación como un proceso histórico formado ideológicamente. Los planteamientos críticos buscan cuestionar el desinterés práctico de las organizaciones y de los sistemas actuales de enseñanza. Cuestionan la visión instrumental donde lo económico y lo técnico destacan, al mismo tiempo que procuran realmente el interés emancipatorio el cual pretende favorecer el desarrollo humano pleno. La teoría de lucha abierta contra la sociedad de clases que Habermas (1982) manifiesta, persigue la emancipación, la cual implica autonomía, lo que explicita como una *capacidad* en la que la persona *reflexiona sobre la realidad*. La respuesta de este individuo es una que ofrece respuestas o soluciones ante injusticias y desigualdades de la sociedad. En afirmación de este ideal, la teoría sociocrítica pretende plantear soluciones a los problemas sociales y procurar cambios. Además, aboga a que las instituciones educativas defiendan y mantengan el desarrollo de una democracia crítica la cual refuerza el rol del profesorado como intelectuales de transformación y reflexión. Utilizan las prácticas académicas con el propósito principal de educar a los alumnos para que estos lleguen a ser ciudadanos reflexivos y activos, tanto en su aprendizaje como en su desempeño en la sociedad (Giroux, 1990).

Uno de los objetos de análisis sociocrítico consiste en desarrollar una lectura política de las relaciones entre escuela, educación, tareas de enseñanza aprendizaje con la sociedad, desafiando los intereses de clases y los abusos de poder para incidir en una

transformación social ética de justicia. En particular se incursiona en el modo en que las condicionantes socioeconómicas y políticas ejercen influencia en los procesos de construcción del conocimiento, el currículum, la enseñanza y la evaluación, y acerca de cómo pueden estos contribuir con soluciones a los problemas sociales ofreciendo oportunidades equitativas de acceso y construcción de conocimiento a todos en la sociedad.

Por ello, en relación a la desigualdad social, Apple (1979a, 1979b) defiende que hay que reconocer las voces de los otros, especialmente ese *coro polifónico* que ha estado oculto detrás de las relaciones de clase. Reconoce, que además de los conflictos que develan las relaciones de clase también deben ser consideradas en el análisis crítico las relaciones de raza y género. Las relaciones que se establecen son entre el carácter de reproducción de dichos patrones, los conflictos y luchas que emanan de los medios y prácticas que contradicen los intereses explícitos e implícitos de una clase dominante (Foucault, 1989).

La situación ideológica anterior requiere de un proceso dialéctico de reflexión, de lucha política, de análisis crítico de problemas y soluciones, enfocado hacia el diseño conjunto de estrategias de impacto y acción proactiva. Los grupos involucrados llevan a cabo tales acciones con el objetivo de su propia emancipación, contrario a la misión tradicional de control designada a la enseñanza, la evaluación y el currículum; lo que ha generado consideraciones sobre teorías educativas democráticas, liberadoras y de cambio, tanto individual como social (Mac Donald, 1976; Carr y Kemmis, 1988; Parlett y Hamilton, 1976).

Las implicaciones que el paradigma sociocrítico efectúa sobre la enseñanza, la evaluación y el currículum son diversas. La teoría educativa admite la necesidad de utilizar reflexiones así como interpretaciones divergentes de los docentes, discentes y administradores, en un diálogo permanente. La enseñanza y sus tareas deben ofrecer medios para distinguir las interpretaciones que están distorsionadas de las que no lo están ofreciendo orientación de cómo superar dichos entendimientos distorsionados. La educación requiere cumplir con la misión de identificar aspectos de orden social que obstaculizan la persecución así como consecución de fines racionales. Por otro lado, provee explicaciones teóricas de manera que los discentes puedan determinar y decidir cómo eliminar o superar tales limitaciones u obstáculos. Los procesos y tareas educativas son teoría pero también son práctica. Uno de los objetivos principales es implicar al docente en el perfeccionamiento de su formación y práctica profesional a

partir de la autorreflexión. La evaluación es cualitativa y formativa, y la metodología evaluativa se fundamenta en la autoevaluación, siendo la reflexión crítica un componente cíclico en la realización de todas las actividades y tareas de la enseñanza mediante la investigación acción.

En cuanto al currículum desde la mirada sociocrítica, Giroux propone la idea de interpretación cultural pensando en los profesores como intelectuales transformativos. El currículum integra toda actividad humana en la que cada una implica alguna forma de pensamiento que debe reflexionarse y respetarse dando lugar a la capacidad humana de integrar el pensamiento y la práctica (Giroux, 1980).

Los preceptos de este paradigma crítico, desde un enfoque sociológico en la construcción curricular, proponen un entorno educativo en el que el currículum sea abierto y flexible, aunque en la realidad actual todavía esté definido por autoridades de la administración educativa (Pinar, 1983; Stenhouse, 1987). En esta perspectiva curricular, el profesor lo interpreta de manera creativa, crítica y contextualizada, creando un nuevo diseño relevante en el centro o en el aula desde la perspectiva, pensamientos y sentir de todos los implicados en los procesos educativos. Su diseño, planificación, aplicación y autoevaluación reflexiva va dirigido a cómo transformar críticamente la cultura social desde la educación y las escuelas como agencias críticas de la cultura (Habermas, 1982; Carr y Kemmis, 1988). Esto último contribuye a la potenciación del currículum como fuente sociológica cultural de la institución educativa incluyendo la acción proactiva de todos sus participantes.

Finalmente, las tres corrientes de pensamiento que hemos explicitado, a saber, la conductista, la constructivista y la sociocrítica describen la construcción del conocimiento y la reflexión humana desde diversas perspectivas teóricas del campo de la psicología o de la sociología en aplicación a la ciencia de la educación. Además ofrece algunas implicaciones en cuanto a su repercusión en la calidad de la experiencia educativa del aula de clases, particularmente vinculada al aprendizaje, la evaluación, el currículum, y al mejoramiento de la práctica docente. Para efectos de este trabajo de investigación, el paradigma sociocrítico es el que mejor aporta a la explicación del desarrollo y aplicación del marco teórico de investigación acción acerca del tema en cuestión. Hemos visto que, además de analizar la cultura en sus contextos e interacciones con el aprendizaje social de los individuos, el paradigma sociocrítico nos ayuda a entender mejor la manera en que se facilita la construcción social del conocimiento así como la transformación de la sociedad y la defensa de valores

altruistas críticos comunitarios de justicia, equidad y democracia en sus sistemas educativos.

2.4.2 Conceptualización de la evaluación educativa

El tema de la evaluación educativa ha sido objeto de estudio e investigación rigurosa a partir de preocupaciones, incongruencias, desaciertos o curiosidad inquisitiva acerca del impacto que puede impartir el entendimiento y aplicación de la misma en los actos de enseñanza y aprendizaje. Además hay cambios que puede provocar en la práctica de profesionales de la educación y alumnos dependiendo de la función que se utilice de la misma, particularmente en el ámbito de instituciones de educación de nivel superior (Ej. universidades, seminarios teológicos). En las últimas décadas la evaluación educativa, en especial la de los aprendizajes de los alumnos, ha suscitado un profundo interés en el campo de investigación educativa específicamente en lo relacionado con su conceptualización, dimensiones, práctica, funciones, entre otros aspectos que la forman. Esto ha motivado que emerjan teorizaciones innovadoras, mayor exploración sobre la calidad de la enseñanza aprendizaje y de la formación del docente, la relación teórico-práctica de la evaluación en el aula de clases, entre otros aspectos.

Los marcos teóricos y esquemas de pensamiento que dominaban hace unos años atrás, en lo que se refiere tanto a la teoría como a la práctica evaluativa, han descrito la evaluación a través de un filtro de análisis simplista y poco abarcador, que a la vez evidencia un reduccionismo conceptual y técnico. Por otro lado, las contribuciones de estudios de investigación educativa de las últimas décadas manifiestan un abastecimiento bastante amplio de los ámbitos relacionados con la evaluación en la educación, de los criterios con los que se realizan juicios de valor, sin olvidar el proceso de toma de decisiones que se ejecuta. Debido al uso cotidiano que se hace de la evaluación en la toma de decisiones y la comprensión de las razones de dicha acción, se hace imprescindible acotar una postura en cuanto a la conceptualización de la evaluación concebida en los eventos del aula y la vida diaria de los agentes que intervienen, entrelazando la comprensión de los supuestos que brindan apoyo a las perspectivas del campo curricular educativo.

En su estudio sobre evaluación centrada en los procesos de enseñanza aprendizaje, Bordas y Cabrera (2001) argumentan que cada elemento de la evaluación está en continua interrelación con otros pertenecientes a un sistema más amplio, la

educación, ubicándose así en una situación particular sociohistórica del individuo que enseña como del que aprende. Concebida desde diferentes perspectivas de pensamiento a lo largo de la historia de la humanidad, la evaluación ha evolucionado no sólo en cuanto a su racionalización, sino más bien en términos de cómo se le reconoce y sitúa en la experiencia educativa, inclusive de incidencias de transformación en el rol didáctico del profesorado, su práctica de la enseñanza, su formación como persona profesional. Su significado y práctica se han transformado en un intento por adaptarse a los cambios y demandas tanto educativas como sociales en el mundo postmoderno actual. Tradicionalmente, la perspectiva tradicional la ubicaba como un apéndice en el acto final de la enseñanza. Hoy día se concibe como un proceso paralelo imbricado en la ciencia de un aprendizaje que valora, enjuicia conocimientos y experiencias, dentro del marco de una plataforma educativa curricular dirigida a la toma de decisiones en relación al propio desarrollo y formación continua (Bordas y Cabrera, 2001: 27-29).

La intención de este estudio converge con los esfuerzos de los teóricos de décadas anteriores. Consiste en tratar de poner en práctica la tarea educativa que propicie mejores oportunidades de construcción del conocimiento del ente educativo. A continuación, intento incursionar en cómo se entiende actualmente la evaluación, su naturaleza general y su definición aplicada al campo educativo y las diversas cuestiones implícitas en cuanto a su valor, servicio, sentido y características de su relación práctica con la educación, particularmente lo relacionado con el aprendizaje y su aplicación integradora al contexto de vida de cada discente.

Como puntualizaba en secciones previas, durante los últimos años se puede percibir una carencia de un marco sólido de teoría y práctica que colocan a la evaluación y el currículum como promotores de cambio en el desarrollo integral de las personas que aprenden. Se hace notable la necesidad de dar sentido a los cambios e innovaciones en el campo de la evaluación de los aprendizajes de manera que evoque una profunda motivación hacia la autorreflexión de los docentes dirigida hacia el perfeccionamiento de las prácticas de evaluación actuales, principalmente en las instituciones universitarias.

2.4.2.1 Naturaleza de la evaluación en general y sus usos en la vida y el campo educativo

La evaluación se concibe como uno de los puntos de mayor interés en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su naturaleza conceptual puede estar dirigida

a puntualizar diversidad de áreas de impacto educativo, tales como, el aprendizaje, programas, funcionamiento institucional, currículum. Frecuentemente, surgen conflictos entre su conceptualización y la calidad del desempeño de sus funciones en las actividades pedagógicas. Esto acarrea implicaciones importantes para el aprendizaje y desarrollo de los alumnos, lo que nos dirige a los docentes, según lo expresa el investigador de evaluación y currículum Zabalza (1991), a la necesidad de tomar un discurso que sea *auténticamente didáctico y educativo de la evaluación*. Esto nos acerca a su naturaleza causal educativa que se puede derivar del análisis de sus propias prácticas.

Gimeno Sacristán (1992), investigador de evaluación curricular y otras tareas de la educación, lo expresa de manera similar de acuerdo a Cardinet (1988b), defensor del carácter de igualdad de todos en la realización de procesos educativos, cuando menciona que el *problema de la evaluación* resalta la necesidad de tratar con *todos los problemas fundamentales de la pedagogía*. En realidad, cuanto más tratamos de profundizar en su conceptualización, mejor ganamos conciencia de su amplitud de carácter excesivo sobresaltando nuestro poco conocimiento teórico-práctico del tema. Además, acentúa varias incertidumbres especialmente en el momento de usarla y saber qué hacemos con sus juicios valorativos. Esto nos lleva a pensar y tratar la evaluación como un proceso vital, centrándonos en los mecanismos que suponen una mejora en la *calidad de vida* de los que aprenden y de los que educan, mientras incursionamos las distintas caras de la naturaleza de la evaluación educativa.

En su forma más simple, la evaluación ayuda a emitir juicios sobre el valor de algo. La expresión sobre lo conocido o aprendido se constituye en una opinión de que ese contenido, esa destreza, eso observado, eso internalizado es significativo. Dicho juicio se obtiene calificando cuán bien un objeto reúne un conglomerado de criterios o estándares. Así, la naturaleza de la evaluación se puede definir como un acto descriptivo y de juicio que se utiliza en muchas situaciones del diario vivir. La evaluación se vale continuamente de circunstancias que son analizadas para llegar a un resultado, a una decisión. En este sentido, la evaluación es comparativa pues sus procesos de valoración incluyen ciertos criterios así como intereses, experiencias, conocimientos y actitudes aprendidas del grupo con el cual el objeto es comparado.

La idea anterior fue postulada originalmente por Scriven (1967), en sus investigaciones acerca de la naturaleza y metodología de la evaluación. Scriven desarrolló una conceptualización de la evaluación desde una postura filosófica básica

siendo uno de los pioneros en profesionalizar el trabajo de la evaluación. Para este autor, la función de comparación no supone la mera deducción a partir de ciertos criterios o estándares. Más bien, concibe la meta de la evaluación como juzgar algo, postulando que se constituye en una valoración sistémica del valor o mérito de las cosas. Por un lado, representa el valor que le adscribimos a las cosas o a los sujetos, por el otro, evidencia el valor que le asignamos a la utilidad práctica de aquello que responde o no a nuestras necesidades como usuarios. En ambos casos, la evaluación implica valoración. El veredicto que aflora de dicha valoración nos ayuda a diferenciar las percepciones que adquirimos de las circunstancias contextuales; permite identificar el valor de cualquier realidad mientras se evalúa, culminando en la toma de decisiones al respecto.

Scriven (1967) ubica la evaluación como parte de la actividad de enseñanza, así como del proceso de diseño y construcción del currículum, otorgándole el derecho para efectuar perfeccionamiento en la teoría y práctica del aprendizaje. Aunque el referente principal de la evaluación que propone Scriven es el de programas, su teorización acerca de este campo ofrece algunas ideas importantes que intervienen en la conceptualización y aplicación de la evaluación del aprendizaje.

Por ejemplo, la ideología evaluativa de Scriven incluye dos grupos de participantes, uno es el de consumidores, y el otro el del evaluador, el cual en realidad funge como un *sustituto informado del consumidor*. El evaluador, agente externo al proceso didáctico, debe ser un facilitador de información relevante y precisa con un punto de vista profundamente razonado de ética y del bien común. La evaluación debe ser útil para el consumidor de manera que pueda identificar y valorar los bienes y servicios alternativos. Esta postura crítica las que se centran en el alcance de objetivos por parte de los participantes, en vez de ofrecer prioridad a la satisfacción de las necesidades de los consumidores. En forma concluyente, Scriven asigna el aspecto ético a la concepción y alcance de la evaluación educativa.

La evaluación puede también adoptar una naturaleza causal. Bloom (1976: 211-212) fue uno de los investigadores cuyos principios teóricos designan una caracterización apreciativa de los talentos humanos aprendidos y en continuo desarrollo como agentes procuradores del bien para su entorno social. En uno de sus estudios trata acerca de la naturaleza de la teoría sobre la capacidad de aprender de cada individuo y la variación en la calidad de lo aprendido. Destaca el aprendizaje como sistema causal dentro del cual es posible pronosticar, explicar y determinar el nivel de aprendizaje

tomando en consideración algunas variables. En este sistema, el aprendizaje actual es el resultado de la interacción sistémica del aprendizaje previo con todas las condiciones anteriores, para operar algún efecto en el futuro aprendizaje. En este sentido, la historia del alumno determina en gran parte su aprendizaje actual, el cual influirá profundamente su futuro.

Esta teoría, en conjunto con la organización taxonómica de niveles de pensamiento y evaluación de la década del 1950, intenta poner en claro que el estado previo del alumno y la calidad en que se llevan a cabo las tareas de la enseñanza determinan los resultados del proceso de aprendizaje. Dichos productos pueden incluir el grado o magnitud de aprendizaje, la rapidez en que se dio la dinámica, actitudes ante el aprendizaje o el contenido estudiado, o del estudiante consigo mismo, entre otras posibilidades. Todo ello, actuando de manera integrada, efectúa cambios en los resultados de aprendizajes, lo que pretende señalar el valor de la calidad de enseñanza, de algunas características que se puedan detectar en el estudiante, el desempeño e interpretación de los resultados evaluados, entre otros. Sin embargo, para detectar y corregir errores que se puedan presentar en el desarrollo de aprendizajes saludables haría falta establecer una sistema de retroalimentación periódica. Para Bloom, la evaluación del aprendizaje enraíza un propósito muy humano de propiciar el surgimiento o de desvelar los grandes talentos en los campos de la actividad humana que pueden ayudar a resolver problemas complejos aportando al desarrollo positivo de la sociedad. Eso no depende exclusivamente de los métodos de selección para descubrirlos sino más bien de estímulos motivadores de un buen aprendizaje.

Por otro lado, la evaluación educativa contiene una naturaleza política con un enfoque democrático. La evaluación contribuye a la democratización del uso del conocimiento auspiciando la participación con un buen enfoque direccional. Esto destaca la responsabilidad de cambio proactivo de las distintas poblaciones involucradas en el diseño, utilización y cambio del currículo.

En su intento de esclarecer la dimensión política sobre los estudios de la evaluación, Barry MacDonald (1976) la analiza como actividad política tratando de entender sus estilos y enfoques como expresiones de distintas posiciones en su relación con la distribución del poder educativo. La postula como una preocupación y necesidad didáctica. Usando como referentes principales los programas y el rol de los evaluadores y docentes en la administración de la evaluación, asigna a la evaluación educativa fundamentos políticos de enfoque democrático describiendo de esta manera su

transición desde un mecanismo de control educativo, a un rol de investigación. Esto busca comprender el currículum para facilitar su funcionamiento adecuado en correspondencia con los intereses y necesidades diversas de los grupos participantes en los momentos educativos (Gimeno Sacristán Y Pérez Gómez, 1989: 467-468).

Este enfoque democrático responde a una concepción de justicia social igualitaria en la que se distribuyen la información y recursos de manera equitativa y persiguen el propósito ulterior de la evaluación al atender en igualdad de condiciones también a las voces menos favorecidas (MacDonald, 1999). La naturaleza política con enfoque democrático que propone MacDonald defiende que la actividad del evaluador no debe usurpar la responsabilidad de quienes legítimamente tienen que ejercer el derecho y el compromiso de tomar sus propias decisiones en el ámbito de una sociedad democrática. Esto tiene implicaciones directas para cambiar la política de la evaluación que trata directamente con la formación de los alumnos.

En cuanto a la naturaleza democrática de la evaluación, otros trabajos como los de House (1973) reconocen la naturaleza política de la misma. Aunque relacionados con las políticas educativas y programas, las investigaciones de House son de importancia dada la naturaleza política de la evaluación desde una perspectiva sociocrítica, en la que la información es el contenido más importante de la evaluación y lo que ella distribuye. En consecuencia, la evaluación debe estar vinculada con el “bien social”.

Por su parte, House concibe que esta tarea debe asignar un mayor protagonismo a los más débiles en los grupos políticos. Esto se basa en el principio de que en igualdad de condiciones los que pertenecen a los grupos más fuertes tienen la oportunidad de promover más sus intereses, idea que no se percibe tan democrática. La desigualdad en este sentido otorga igualdad de poder de acceso y manejo del conocimiento aprendido en los procesos de tomas de decisiones. Mientras que la distribución del poder es extensiva, la información evaluativa está al alcance de todos limitando el que los más fuertes estén en control de ésta y sus efectos, fomentado así una participación más democrática en las políticas públicas educativas.⁶

⁶ En el caso de la enseñanza tradicional, es muy común asociar a los docentes o agentes evaluadores como los que representan a la clase social de los más fuertes en las dinámicas del aula, que intentan controlar o manipular la información evaluativa en favor de sus propios intereses o los de las políticas educativas nacionales.

A través de la manifestación de su naturaleza política, la evaluación adquiere la perspectiva de proyección social además de educativa, desde una aproximación de enfoque democrático, actuando intencionalmente en el núcleo mismo de los conflictos e intereses que giran en torno al currículum. De esta manera, se desvela la naturaleza política de la evaluación en su relación con el proyecto educativo curricular.

Aplicada al evento educativo del aula, la evaluación se convierte en práctica educativa natural internalizada tanto en la teoría didáctica como en la diversificada praxis metodológica de la enseñanza y el aprendizaje. La acción de asignar algún valor, dependiente de su aplicación a la solución de problemas en un contexto específico, denota el uso práctico de lo evaluado. Cada percepción valorativa que concebimos según nuestro razonamiento nos impulsa a tomar decisiones. Sus consecuentes acciones moldean nuestra manera de ver el mundo, de conocernos a nosotros mismos en relación con nuestro entorno, de procesar la información que adquirimos a través de las experiencias. Nuestras evaluaciones, junto a las decisiones que de éstas se derivan, promueven el surgimiento no sólo de conocimientos de contenidos, sino también actitudes de discernimiento, una ética de justicia y libertad para saber seleccionar lo que aprendemos o no aprendemos, y para reforzar o cambiar cómo vivimos con lo que sabemos.

En su estudio sobre la percepción de alumnos de educación superior acerca de la evaluación, particularmente de sus aprendizajes, Porto Currás (2002) realizó una aproximación teórica de la evaluación explorando la concepción que los discentes perciben de ésta en relación con las vivencias de estudiantes en el contexto de la Facultad de Educación en la Universidad de Santiago de Compostela en España. En cuanto a la concepción y naturaleza de la evaluación educativa y su proceso, la investigación expone que dichos elementos han sufrido modificación a medida que se realizan nuevas incursiones racionales en el campo de la evaluación y el currículum educativos.

Ante los dilemas de profesionales de la educación tanto como de los alumnos en cuanto a la correlación entre el aprendizaje, su evaluación y el contexto curricular, la evaluación educativa ha sido objeto de cambios, particularmente en el campo teórico, contradictoriamente dejando a la misma vez su aplicación y práctica todavía inalterables (Porto Currás, 2002: 63). Este argumento describe la naturaleza de la evaluación como esencialmente un proceso cambiante y dilemático, en particular cuando consideramos la incongruencia notable entre su conceptualización, la

percepción que se tiene de la misma (esto es, de docentes y de discentes), y el sentido que se le da en la praxis mediante el encuentro didáctico de aula (esto es, enseñanza y aprendizaje).

Tradicionalmente, la naturaleza de la evaluación educativa se ha confundido con su método y aplicación concediéndole un rol de medición cuantitativa, instrumental en la estratificación social, estandarizador, controlador, estigmatizador de rendimientos absolutos, *meritocrático*, entre algunos. Investigaciones sobre este inciso puntualizan los descriptores anteriores relacionándola con la actual naturaleza, práctica, usos y aplicaciones de la evaluación en la educación, colocándolos como ajenos a su ejercicio natural y espontáneo en cuanto a la valoración del rendimiento académico. En este entorno se aboga por la responsabilidad ética y de justicia de la evaluación educativa lo cual fomenta autonomía y libertad de los procesos de aprendizajes, en un eje de acción dirigido hacia la formación de un autoconcepto y estima saludables con una dimensión de responsabilidad social de cambio.

Bajo el panorama actual acerca de cómo se concibe y manifiesta la naturaleza de la evaluación, ésta se proyecta como instrumentalista de aspectos objetivos, clasificadora y reproductora de procesos cuantificables de conocimientos y de conducta lo que a su vez obstaculiza una construcción propia del saber en cada persona (Dubet, 2005; Waters, 1998). Esto lo resume el pensamiento de Giroux (1997) cuando expone que el estado de las políticas, discursos sobre actuales reformas educativas y prácticas del aula, asignan a la evaluación dicha función limitadora de la relación entre lenguaje y experiencia, autoformación y ética social. Este tipo de evaluación acentúa un rol docente conformista y un aprendizaje de sumisión, ya que escasean los principios y opiniones críticas basadas en la investigación. Cardinet (citado en Fernández Pérez, 2004) confirma el argumento cuando expone su observación acerca de los análisis que los sociólogos han realizado en torno a posibles barreras que impiden la movilidad social. Postula que las situaciones que experimentamos y la evaluación que se desprende de las mismas, dirigen nuestras decisiones. Como maestros y alumnos tomamos decisiones que afectan la enseñanza y el aprendizaje. Los sistemas educativos ordenan, por otro lado, una serie de políticas que producen prácticas y estilos estandarizados. Por eso, la interpretación que Cardinet (1988a, 1988b) declara sobre la escuela, que la evaluación que ésta ha estado usando ha consistido casi exclusivamente de una serie de baterías de exámenes y otros medios calificadores, convirtiéndose así en el instrumento de diferenciación y estratificación social más influyente en la

sociedad, en vez de proceso liberador, de equidad, y de justicia.

Queda expuesto que la naturaleza de la evaluación puede manifestar distintas dimensiones. Esto apunta a identificar dicha naturaleza con un proceso sistémico que abarca cualquier tipo de alcance experiencial, no sólo académico, sino también personal, actitudinal, social y hasta espiritual; que la evaluación *no es* un acto que debe realizarse aisladamente de los campos de identidad y experiencia relacional de los participantes o que específicamente ocupa siempre el mismo momento concreto en el *acto instructivo*, frecuentemente distante del propósito ulterior de satisfacer los intereses de aprendizaje de los consumidores. Más bien, su naturaleza ética, destaca la integración de contenidos y destrezas en la enseñanza; es inclusivista de las opiniones de todos en cuanto a la implementación e interpretación de resultados de las evaluaciones realizadas de acuerdo con criterios consensuados. Por ello, forma parte integral en cada evento tomando en cuenta toda la complejidad del ser humano (por ejemplo, su esencia, sus pensamientos, sus sentimientos, sus actitudes, su manera de convivir), e impacta la enseñanza y el aprendizaje de toda exploración, explicitación, análisis, interpretación de elementos cognitivos y emocionales que interactúan en el acto didáctico. Al funcionar de manera interrelacionada e interdependiente, cualquier persona puede ser objeto de una evaluación que toma en cuenta la totalidad del ser.

Investigaciones más recientes como la de Zachos (2004) convergen con la descripción anterior cuando mencionan que la naturaleza educativa de la evaluación presenta diferencias entre el uso acostumbrado *no educativo* que se la ha asignado a los resultados de *tests* como determinantes para pasar de grado o del éxito o fracaso del alumnado *versus* el rol de ésta como facilitadora del cumplimiento de metas de aprendizaje (Scriven, 1967). Para Zachos, congruente con el fundamento ideológico de la evaluación aplicada al campo de la educación, su naturaleza está vinculada al propósito primordial de la enseñanza de todo maestro, o sea, que nuestros alumnos aprendan. Esto puede ser concebido como una meta de aprendizaje. Las metas de aprendizaje brindan dirección a los procesos didácticos. Consecuentemente, las actividades educativas que intervienen en el evento de clase están justificadas en la medida en que contribuyen al logro de las metas de aprendizaje negociadas entre los alumnos y el docente.

Esto expone a la evaluación educativa como el proceso consistente en saber de qué manera se ha logrado obtener las metas de aprendizaje propuestas. Si la información acerca del progreso de los alumnos en cuanto al logro de sus metas de

aprendizaje ayuda a decidir qué es lo que vamos a enseñar y cómo lo vamos a llevar a cabo, entonces la evaluación estará sirviendo a un propósito verdaderamente educativo, ya que los resultados son utilizados para apoyar y dar forma a la propia enseñanza y al aprendizaje. El valor y naturaleza educativa de la evaluación recaen en la disponibilidad y apropiación de la información de resultados evaluativos para ser utilizados en la planificación y en el mejoramiento de la instrucción (Zachos, 2004: 7).

La manera en que se concibe la evaluación del aprendizaje afecta positiva o adversamente el rol del educador aproximándolo hacia uno que actúa como facilitador de procesos de aprendizaje, administrador de tareas educativas e intérprete en consenso de la ejecución del alumno en su aprendizaje; así como también el rol del discente hacia el que edifica su propia identidad mediante la adquisición e interpretación de su conocimiento en forma autónoma (Álvarez Méndez, 2001b; Carr, 1988). Queda expuesto que la naturaleza educativa de la evaluación se relaciona íntimamente con el valor que se le asigna a la información procesada, las capacidades, contenidos, destrezas y a la habilidad de apropiarnos de dicho conocimiento para practicarlo efectivamente en la planificación y mejoramiento de la enseñanza.

2.4.2.2 Significados de la evaluación educativa

El entendimiento que se deriva del concepto de evaluación, especialmente la que se utiliza en el ambiente educativo, determinará la postura práctica que como docentes o discentes asumimos de la misma. Como hemos visto, se puede comprender de acuerdo a su naturaleza, pero además, está condicionada a los propósitos y necesidades de las instituciones, enfoques curriculares, políticas educativas, objetivos pedagógicos, componentes de formación profesional, contenidos y competencias planificados.

La concepción que tengamos acerca de lo que es la evaluación, en dependencia de los aspectos mencionados, definirá el uso que los docentes hagamos de ella, entre los cuales pueden figurar: control y medición en forma de pruebas o exámenes de verificación de adquisición de contenidos informativos; enjuiciamientos sobre la efectividad de los objetivos tradicionalmente aludidos como operativos; rendimiento estandarizado de cuentas cuya presentación conlleva elementos de discapacidad social en cumplimiento de requisitos predeterminados por sistemas de educación, entre otros propósitos. Otro posible efecto que la concepción evaluativa puede tener en el acto educativo está condicionado al campo del saber (Ej. ciencias sociales, educación) y el

enfoque teórico desde el que se estudia, lo que pondrá de manifiesto las características, funciones y uso de la evaluación en cuanto a sus implicaciones para el aprendizaje del alumnado.

Sobre este punto, Smith (2006) afirma que la evaluación puede presentar varias perspectivas de aproximación que condicionarán su conceptualización y práctica. Menciona que puede ser vista como integradora del proceso de desarrollo o de cambios, lo que evoca un modelo de *reflexión-acción* que reconoce los elementos subjetivos que participan en el aprendizaje. En contraste, puede caracterizarse por una búsqueda de la objetividad, que tipifica el método científico, a través de pruebas estandarizadas e instrumentos similares de medición del conocimiento en los que aspectos cualitativos no son considerados (Smith, 2006: 15-16).

Para comenzar nuestra aproximación conceptual, ofrecemos la definición que Tyler (1950) concibió sobre la evaluación,

El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento. (Tyler, 1950: 69)

Desde una orientación cuantitativa de control y medición del producto en conexión con los objetivos educativos, Ralph Tyler (1950) considera que la evaluación es un proceso en el que se mide el progreso de las habilidades de los individuos que eran impactados por contenidos curriculares. Posteriormente, Tyler le dio un giro a su conceptualización original convirtiéndola en un medio por el que se conoce el grado de las intenciones del currículum. El enfoque clásico de Tyler, de mayor utilización en el sistema universitario y escolar de P.R. y EE.UU., declara que educar consiste en cambiar los patrones de conducta de los estudiantes, de donde se populariza la creencia de que el currículum puede ser construido a través de la especificación de conductas observables deseables que pueden ser medibles con precisión matemática.

Esta postura se ha prestado para el establecimiento de categorizaciones de clases

sociales dentro del aula de clases y ha marcado un contraste con modelos de pensamiento socio crítico emergiendo así en décadas subsecuentes. La categorización de clases en el aula limita la libertad al individuo para poder disentir, lo que presenta un obstáculo a la construcción de su propio esquema conceptual y actitudinal sin esperanza de que pueda transformar su realidad y la de los que le rodean. Las condiciones externas poco propician que el educando aborde nuevos conflictos mediante la vivencia impregnada de procesos de reflexión, tanto individuales como consensuados. En este marco clasista que promueve la evaluación, un grupo está compuesto por los más fuertes, representados clásicamente por el profesorado; mientras que la otra, los más débiles, la componen los que intentan aprender. Esta teoría sobrepone a los que planifican la clase o ponen en acción el plan maestro predeterminado con unos objetivos operativos que el alumno debe alcanzar demostrando su logro o fallido cumplimiento cuando no se observa los cambios de conducta esperados por el maestro.

Este tipo de concepción *tyleriana* de la evaluación es la que ha permeado con mayor amplitud desde entonces en diversas políticas educativas de gobierno y prácticas docentes, tornándose prácticamente obligatorias así como rutinarias, en la enseñanza del aula. La evaluación universitaria que se practica bajo los principios de lo planteado por esta conceptualización evidencia una *sintomatología de gravedad* reflejada en forma general en la calidad cuestionable del aprendizaje de los alumnos. Tales *síntomas* se pueden observar de manera generalizada en los siguientes ejemplos sobre el desempeño del profesorado: a) selección de preguntas de examen escrito sin conexiones internas claras entre ellas⁸; b) un tipo de evaluación con un conjunto de tareas dirigidas por propuestas de contenidos; c) realización de actividades descontextualizadas; d) valoraciones uniformes; e) entre otras.

Esta conceptualización de la evaluación ha propiciado confusión en el campo semántico del campo además de ineffectividad en el verdadero quehacer educativo. Una

⁸ Acerca de esto, recientemente una estudiante a nivel de bachillerato universitario (licenciatura en otros países) comentó en la evaluación de un curso de modalidad “online” que estaba tomando, que el profesor formulaba preguntas en un examen escrito que no correspondían a ninguna respuesta de las propuestas en el test. El profesor se vio en la necesidad de rediseñar el examen buscando otras preguntas o respuestas que estuvieran acordes con el contenido enseñado. En este caso, el docente estaba impartiendo un curso que había sido diseñado por otro profesional técnico, experto en la materia, pero lógicamente, desconocedor de la didáctica o el currículum, o los intereses y necesidades de los alumnos, alejado del contexto experiencial de su propia acción como persona y como profesional docente.

de las críticas prominentes consiste en que la información evaluativa llega muy tarde para ser utilizada en el perfeccionamiento de los servicios, además que se sirve de poca utilidad para emitir el juicio de valor de algún servicio (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Desde una perspectiva diferente a la de Tyler, Scriven (1967) entendió la evaluación como aquella que se aleja de objetivos prefijados, orientándose más intencionalmente en las necesidades del consumidor o cliente. En su obra clásica, define la metodología de la evaluación como una actividad metodológica consistente en recopilar y combinar datos de trabajo a través de la explicación de metas que provean escalas comparativas para justificar los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de metas. Según este punto de vista, la evaluación conforma un carácter comparativo que atiende tanto los costos comparativos como los beneficios que se producen, brindando prioridad a las mejores maneras de satisfacer las necesidades de los consumidores o clientes. Así, la evaluación se convierte en actividad profesional que incluye procedimientos sistemáticos en su ejercicio, culminando en juicios y recomendaciones. De esta manera, la responsabilidad principal del evaluador es emitir juicios bien informados, en el que la meta de la evaluación será juzgar el valor.

Desde una perspectiva subjetivista e interpretativa diferente, construida sobre las nociones de Cronbach, Scriven y Tyler, Stake (1978) amplía la definición de la evaluación aplicada a programas y currículum educativo mediante la incorporación de antecedentes, proceso, normas y juicios. Su modelo de evaluación se ha centrado en el cliente o evaluación en el cual el evaluador manifiesta preferencia por métodos cualitativos y resta importancia a la precisión impuesta por la medición del método científico. Es decir, descansa más en la evaluación que emerge de la observación cuidadosa de la ejecución de los alumnos ante actividades que responden a los requerimientos de información y conocimientos por parte de la clientela (Stake, 1978:5-8).

La postura de Stake (2006: 42) describe la evaluación como *interpretativa* con la misión de “determinar y representar la calidad a través de la experiencia subjetiva, utilizando la descripción verbal y la experiencia indirecta de méritos y deficiencias”. Para Stake, la evaluación es un proceso por el cual se busca determinar la calidad del evaluando en cuanto a su aprendizaje y desarrollo, en el entendimiento de que dicha calidad se puede encontrar en la experiencia humana siendo particular para cada persona. En este sentido, la evaluación es comprensiva de criterios y estándares, al

mismo tiempo que interpretativa de sus procedimientos y resultados.

De acuerdo con la conceptualización sobre la evaluación de Stake (1972, 1975), reiterado en investigaciones posteriores como la de Rowlands (1991), la evaluación cobra significado cuando atiende a las personas involucradas en los procesos que se puedan derivar de su uso, en este caso, persiguiendo un propósito educativo. Adquiere sentido en la medida en que valora el progreso del conocimiento y los procesos de aprendizaje utilizados; posibilita el perfeccionamiento permanente en la acción docente, interactúa en forma suplementaria en relación con los objetivos, didáctica y modelo pedagógico. De esta manera, la evaluación respondiente asume que las intenciones pueden cambiar al mismo tiempo que demanda el establecimiento de una verdadera comunicación entre el evaluador y todos los demás involucrados en el proceso evaluativo con la meta de descubrir, investigar y solucionar problemas. Lo anterior exige un método de posturas más cualitativas caracterizadas por el pluralismo, la integración, la interacción, lo subjetivo, todo orientado al servicio.

La línea de pensamiento de Stake (1978, 1980) considera que el evaluador debe involucrarse en toda actividad para propiciar mejoras inmediatas a través de metodologías evaluadoras flexibles. En su aplicación práctica de este tipo de acepción de la evaluación en el nivel de enseñanza de educación superior de seminarios teológicos en Puerto Rico y Estados Unidos, el profesor Roberto Amparo Rivera (1996: 24), investigador y estudioso del modelo de Stake (1972), reitera la definición de la evaluación como “el proceso de colección, análisis, interpretación, e informe de datos, con relación a uno o más criterios, de manera que se puedan tomar decisiones debidamente documentadas”.

Debido a que el mundo y las personas que habitamos en el mismo experimentamos cambios continuamente, es fundamental ofrecer respuestas alternativas ante las exigencias de exactitud, control e inerrancia que las prácticas evaluativas convencionales imponen tanto en los docentes como en los discentes. Como resultado de investigaciones subsecuentes, se contempla el desarrollo de una evaluación que sea más cualitativa.

En el intento por brindar mejor clarificación acerca de los procesos de organización, de enseñanza y aprendizaje en su vinculación con la evaluación educativa, surgen otros modelos como el de la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1972). Ellos postulan que dicha evaluación:

(...) mantiene un recuento acerca de los contextos más amplios en

los cuales los programas educativos funcionan. Su principal preocupación es describir e interpretar en vez de medir y predecir. Se destaca sin ambigüedad dentro del paradigma antropológico alternativo. (Parlett y Hamilton, 1976: 144)⁹

La evaluación iluminativa emerge como posible respuesta alternativa de aquellos que demandan evidencias de los efectos de las prácticas evaluativas, sean docentes, evaluadores, o los evaluados. En contraste con lo convencional, la evaluación iluminativa presta mayor atención a las tareas educativas, particularmente la del aprendizaje, alejándose por un lado del énfasis desmedido en los cambios psicométricos valorables en la conducta de los alumnos. Por el otro, se aproxima a una incorporación de los problemas escolares, sociales y las cuestiones investigativas. Este tipo de evaluación procura mejor comprensión del sistema de enseñanza y el medio de aprendizaje.

La evaluación iluminativa promueve que los fines de la evaluación en tanto sus prácticas deben responder a las necesidades y puntos de vista de las diversas audiencias a la vez que ofrecen clarificación a los procesos complejos de la organización, la enseñanza y el aprendizaje. También, intenta servir las decisiones futuras de todos los grupos poblacionales en el sistema educativo en relación con las políticas públicas, lo que demanda una evaluación más flexible en su diseño. Esto permite reaccionar ante sucesos inesperados además de intereses consensuados de los que aprenden y enseñan. La escala de valores del evaluador debe hacerse evidente tanto para los patrocinadores como para las audiencias participantes de toda evaluación, convirtiéndola en más participativa y democrática de todos los interesados.

Desde la perspectiva interpretativa similar a la de Stake, y a la Parlett y Hamilton, MacDonald (1983) contribuyó con investigaciones que distinguen un enfoque democrático en el estudio de la naturaleza política de la evaluación unida al currículum. Siguiendo una agenda esforzada por alcanzar justicia social desde la plataforma educativa, se puede definir la evaluación como un servicio de información para toda la comunidad en torno a las características del currículum y los conocimientos aprendidos, interpretado en un ambiente educativo general que reconoce el pluralismo

⁹ La cita es una traducción del investigador. A continuación se ofrece la cita original en inglés: "illuminative evaluation takes into account of the wider contexts in which educational programs function. Its primary concern is with description and interpretation rather than measurement and prediction. It stands unambiguously within the alternative anthropological paradigm" (Parlett and Hamilton, 1976: 144).

intentando representar una serie de intereses compartidos entre los grupos que desean intercambiar conocimientos y aprendizaje de manera recíproca y democrática en la formulación de desafíos. En cumplimiento de los conceptos fundamentales de la evaluación democrática los cuales son: confidencialidad, negociación, y accesibilidad, toda persona tiene *razón de saber*.

Para MacDonald (1983), la evaluación se relaciona íntimamente con la política. Dicho autor considera que este modelo de evaluación tiende a ser más efectivo ya que expresa de mejor manera el condicionamiento político de la investigación evaluativa en su intento genuino por servir, fomentar y propagar los valores universales en una sociedad democrática. La evaluación ayuda a distribuir la información, la cual a su vez es determinante en el establecimiento de fuerzas e intereses que predominan en el currículum, afectando a su vez la distribución del poder en los procesos educativos. La manera en que se extienda dicho poder dependerá del acceso que se tenga de la información relevante, denominada por MacDonald como *bien dominante*, en conjunto con la representación que se realice de los diversos grupos de interés con relación al currículum. En acuerdo con la teoría de evaluación de House (1973), la evaluación democrática propone que ésta debe estar al servicio del público en vez de cumplir una misión de control y encargarse de “ayudar a los profesionales a elevar sus juicios, equilibrando el poder de los gestores...” (MacDonald, 1995: 6).

La evaluación democrática se concentra en el análisis del proceso del aprendizaje. Esto facilita una mejor comprensión del currículum. Este enfoque demuestra la intencionalidad formativa del uso de la información hacia la toma de decisiones ante situaciones de aprendizaje. La realización de intercambios de información y negociaciones entre los patrocinadores y las audiencias participantes del proceso de evaluación es parte esencial de su dinámica de implementación. Así lo confirma la conceptualización de Beeby (1977: 69) cuando expone que la evaluación supone una “recogida sistemática e interpretación de la evidencia que conduce, como parte del proceso, a un juicio de valor con vistas a la acción”. Los informes finales no son recomendaciones definitivas ya que el evaluador no asume una conceptualización de mal uso de la información obtenida o aprendida, sino que se ofrece una interpretación y retrocomunicación acerca de cómo inciden los contenidos estudiados en el aprendizaje del alumno.

En congruencia con una concepción de la evaluación más inclusiva de los participantes a manera de énfasis en los procesos inherentes dentro de programas y

desde un plano que resalta su ética social, estos investigadores ofrecen la siguiente definición:

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 183) .

Partiendo de principios similares a los de MacDonald, Stufflebeam y Shinkfield hacen referencia a un marco de trabajo “que amplía el contexto de evaluación para realizar evaluaciones de tipo formativas y sumativas que aplican a proyectos, personal participante, productos, organizaciones, y sistemas de evaluación” (Stufflebeam y Shinkfield, 2007: 325). Stufflebeam establece diferencias entre varios tipos de evaluaciones que corresponden a decisiones particulares presentadas en los procesos de intervención racional sobre la realidad que se percibe y de la cual se aprende a discernir qué decisión tomar. Stufflebeam propone una evaluación de contexto, de *input*, de proceso y de producto. Las decisiones que se pueden desprender de estas evaluaciones son: de planificación, de estructuración, de aplicación, de reciclaje.

Consecuentemente, “la evaluación se configura de tal manera que permite y dirige el examen comprensivo sistemático de proyectos sociales y educativos que ocurren en condiciones dinámicas del mundo real” (Stufflebeam y Shinkfield, 2007: 351). Esto ofrece la alternativa de plantear a los alumnos tareas de evaluación complejas dirigidas hacia la toma de decisiones en cualquier área o disciplina o curso. También enuncia un enfoque y práctica más contextualizados de acuerdo a las necesidades, intereses de aprendizaje, y situaciones cotidianas de los participantes, ayudando a la comprensión integral de los contenidos. Las actividades de evaluación se caracterizan por un enfoque progresivo global en cuanto a su secuencia interna. Su proceso de administración incluye variables de percepción personal ante la enseñanza y la evaluación, de decisión en cuanto al motivo de selección de instrumentos de evaluación, y de contexto. El último aspecto contextual es indicador de la comprensión de los significados de evaluaciones y la puesta en práctica de los contenidos estudiados a través de las tareas y actividades desempeñadas.

Por otro lado, los críticos de esta concepción de la evaluación exponen que el

quehacer de ésta debe tomar en cuenta elementos y connotaciones ideológicas, políticas y éticas que no se pueden soslayar en el momento de asignarle valor a los resultados obtenidos. Ya que la evaluación propuesta parece asentarse en una teorización ingenua de la vida social, es imprescindible incorporar diversos sectores de participantes e informantes en la evaluación ante los inevitables intereses de poder que puedan amenazar la calidad de los procesos.

La evaluación también es entendida desde una perspectiva social crítica. Según los principios filosóficos de Habermas (1988) aplicados a la teoría de la educación y al conocimiento en general, una ciencia social empírico-analítica sólo puede proveer un control técnico de ciertas áreas sociales. Sin embargo, se proyecta como insuficiente ya que nuestro interés por aprender más conocimientos apunta más allá de la dominación de la naturaleza. El mundo social es donde subyacen diversidad de significados, símbolos y sentidos los cuales requieren análisis e interpretación.

En este sentido, Habermas (1988) entiende el conocimiento como el conjunto de saberes que acompañan y hacen posible la acción humana. Su propuesta para entender la sociedad en su desarrollo histórico declara dos dimensiones: una técnica que comprende las relaciones de los seres humanos con la naturaleza, cuya prioridad es el trabajo productivo y reproductivo; y una dimensión social que comprende las relaciones entre los seres humanos, centrada en la cultura y en las normas sociales. La crítica de Habermas se resume en denunciar en la sociedad la hegemonía incesante de la dimensión técnica producida por el desarrollo del capitalismo industrial y del positivismo. La crítica contra el control así como de abuso de poder de algunos sectores sociales promovió el surgimiento de las ciencias hermenéuticas partiendo del – según Habermas – interés práctico. De ahí, demostró que los objetos de conocimientos se constituyen a partir del interés que emerge de la investigación dominada por la meta ulterior de la emancipación e impulsa al ser humano a liberarse de las condiciones opresoras tales como temores, aspiraciones, creencias entre otros.

En acuerdo con el pensamiento anterior, Álvarez Méndez (2004) define la evaluación desde una postura de acción sociocrítica asignando valor de justicia social y ético a los procesos intervinientes. Menciona que la evaluación es...:

El punto neurálgico, cruce de caminos en que se recogen y se manifiestan todas las contradicciones del sistema educativo, pero también del sistema social. La evaluación es muy diferente a la definición de la calificación. Evaluación es actividad natural de

apreciación y de valoración, de decisión sobre lo que merece o no la pena, sobre lo que tiene valor o no, sobre lo justo o lo arbitrario, sobre el equilibrio o el desajuste, sobre la calidad del saber o sobre la ausencia de un saber determinado. La calificación es intención humana para controlar el saber y justificar la asignación de un valor cuantificable exclusivamente a partir del cual se asigna un número de orden dentro de un conjunto. Evaluación es acto de conocimiento y ejercicio de acción ética. (Álvarez Méndez, 2004: 8)

En aproximación hacia esta conceptualización práctica, enfocada a su vez en la investigación y la interpretación reflexiva de sus hallazgos, Gimeno Sacristán (1992) ofrece una acepción que recoge diversidad de dimensiones en la naturaleza, así como repercusiones de una evaluación que toma en cuenta a todos los agentes participantes del aprendizaje significativo:

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación. (Gimeno Sacristán, 1992: 336)

Los modelos de enseñanza, evaluación y currículum que emergen de esta epistemología práctico-crítica representan una orientación cualitativa de interpretación y reflexión mediante procesos de investigación. Esto rompe de manera radical con los modelos experimentales convencionales. En este entorno, la evaluación se postula equivalente a una crítica educativa cuya finalidad principal es valorar mediante descripciones detalladas de las situaciones la misma práctica educativa y sus efectos en el aprendizaje, tanto del conocimiento como de las experiencias de enseñanza. La evaluación que se desprende de esta perspectiva crítica es interpretativa de las situaciones percibidas cara a discursos directos del profesorado y el alumnado que están experimentando la riqueza de los procesos descriptivo, interpretativo y reflexivo.

Reafirmando lo anterior, la perspectiva crítica fomenta que el evaluador realice juicios de valor acerca de los méritos educativos de lo que se ha descrito o interpretado implicando lo que denomina Eisner (1977) un *valor situacional*. Esta define cada situación educativa concreta. Para llevar a cabo la acción requerida, se insta a que el

evaluador no solo conozca las teorías, los modelos y los conceptos que ayudan a discriminar lo relevante y complejo, sino también que ejerza la capacidad de intuir los acontecimientos. Esto implica la integración social de la evaluación como fin educativo general de las reformas, leyes y políticas educativas.

La evaluación crítica de las reformas educativas envuelve la práctica de completar obras empíricas, históricas, públicas y sociales mediante el uso de teorías de justicia, lo cual requiere de un compromiso serio y cuya meta ulterior consiste en reestructurar y transformar los ambientes educativos (House, 1976). House indica que la evaluación recibe su autoridad no tan solo de su método científico sino también del endoso que el gobierno le otorga. En su análisis de la evaluación en comunidades capitalistas avanzadas, House reitera cómo la evaluación es autoridad política y científica aplicada a decisiones y acciones prácticas, repercutiendo en decisiones y acciones públicas. Esto redefine la evaluación formal como una nueva forma de autoridad cultural la cual puede ser manifestada en la probabilidad de que las descripciones de la realidad y los juicios de valor prevalezcan como válidas y a su vez puede constituir un logro muy difícil de alcanzar en las sociedades con sistemas de valores dispares (House, 1993).

Así, la evaluación como práctica social coadyuva una ética de responsabilidad social y pública que se extiende más allá del aula hacia un propósito democrático de educación para todos. La justicia social en la evaluación se preocupa por la manera en que se atiende los intereses de todos los que sirve, tornando su enfoque en uno de alcance más global que local y tratando de impactar la sociedad en general.

Fundamentado en tales fines sociales desde un paradigma crítico práctico, Stenhouse (1984) asigna importancia a la aplicación de una acción investigadora en la educación, por consiguiente en la práctica de la enseñanza y la evaluación. Para dicho autor, la investigación es una indagación basada en el deseo de comprender algo sistemáticamente, pues también incluye estrategia de funcionamiento, además de promover la autocrítica, permitiendo que se emita valoración sobre algo. El proceso de enseñanza es objeto de investigación lo cual propone que el docente examine, y critique los contenidos que enseña, la forma de enseñarlos, y las respuestas de los alumnos. El profesor debe investigar sobre su propio proceso de enseñanza para saber mejor lo que hace y ser capaz de mejorarlo.

La postura de Stenhouse (1980, 1984) advierte que la evaluación debe ir integrada al desarrollo del currículum. Los roles del docente cambian desde el

reformador al investigador que desarrolla el currículum, demandando la autoevaluación como componente esencial a todos los implicados en los procesos. Se ubica como prioridad la investigación en el aula de clases, la programación educativa, la administración escolar y los logros del aprendizaje. En este sentido, la evaluación ha sido diseñada de manera que persiga el mejoramiento o perfeccionamiento de la práctica educativa. Como parte integral de su misión, la evaluación crítica como investigación confronta asuntos conflictivos que se observan en ámbitos diversos de poder, de democracia, acerca de las diferencias raciales, sociales y de clases, códigos de ética, política, además del pragmatismo de la investigación educativa, la evaluación, y en la corriente regular de la ciencia social.

Stenhouse pretendió promover en la evaluación el valor estimulador de la curiosidad en conjunto con la investigación de la naturaleza y los problemas que contiene la innovación educativa. Todo proyecto educativo se enfoca sobre problemas, y no sobre sus soluciones. La investigación no tradicional se plantea como proceso integral de la evaluación; o sea, la evaluación profesional debe estar integrada al desarrollo del currículum. En palabras textuales:

La investigación del currículum plantea problemas que son reacios a métodos tradicionales. [...] La evaluación debe guiar el desarrollo curricular e integrarse en él. Así quedaría destruida la distinción conceptual entre desarrollo y evaluación, manifestándose ambas como investigación (Stenhouse, 1987: 171).

Como hemos observado hasta el momento, a pesar de las diferencias semánticas, todo estudio acerca de la evaluación tiene como meta encontrar el valor de cualquier realidad que está siendo evaluada. Sin embargo, la necesidad de conocer acerca del valor, y la manera de definir e interpretar conocimiento variarán dependiendo de cada circunstancia y experiencia del evaluador y el evaluando. Además, la definición de evaluación dependerá de la perspectiva epistemológica en congruencia con el uso que se le otorgue poniendo de manifiesto elementos como las relaciones entre el conocedor y lo conocido, la naturaleza de la realidad y el rol de la ciencia en la interpretación de dicha realidad (Rivera, 1996: 24-25).

2.4.3 Modelos de evaluación educativa

La información anterior aporta a la comprensión sobre el desarrollo y cambios de significado de la evaluación y la conexión de su uso en el campo de la educación.

Además de posibles cambios de enfoques y alcance que sugieren las definiciones antes expuestas, la evaluación comprende toda una serie de componentes que la describen como una cultura en la que se aplican recursos, actividades y técnicas de asesoramiento integral del conocimiento y el aprendizaje dirigidos a la obtención de ciertos productos deseados. Existen varios agrupamientos de las ideas previas lo que se denomina modelos de evaluación educativa. Éstos intentan cumplir con ciertos criterios y principios que dirigen el significado y la utilización de la evaluación del aprendizaje en el acto educativo del aula de clases.

Históricamente, se observa el surgimiento de varios modelos de evaluación que han influido el campo de la educación, particularmente la práctica tanto de los profesores como de los alumnos en la dinámica del aula de clases, así como el funcionamiento de sistemas educativos, el contenido y utilización del currículum. Merece mencionar que a través de su conceptualización y aplicación en la historia, los modelos de evaluación practicados mayormente aluden a la evaluación de programas. Esto es debido a su asociación con eventos de carácter social que recibían fondos del gobierno los cuales eran distribuidos de acuerdo a la evaluación de necesidades imperantes de las masas (Ej. Revolución Industrial, Segunda Guerra Mundial). Cada modelo evaluativo representa una aproximación a la manera de ver la evaluación educativa en cuanto a su incidencia en la práctica del docente y el aprendizaje del discente. Por tanto, el propósito de esta sección es revisar brevemente algunos supuestos de diferentes modelos de evaluación y sus perspectivas que influyen directamente en la cultura y acción evaluativa del aprendizaje según se aplican en el evento educativo. A continuación presentamos un resumen sobre modelos y/o perspectivas generales de evaluación, algunos aplicados primordialmente a programas educativos. Los modelos han sido agrupados en las dos racionalidades principales que se indagan en este trabajo, a saber, la positivista técnica y la práctica sociocrítica.

Los modelos de evaluación cuyas bases teóricas y prácticas se suscriben a los principios técnicos de la racionalidad positivista han restringido la concepción y el alcance que la evaluación puede ejercer en el ámbito educativo del aula y fuera de esta. A manera de pensamiento simplificador y tecnicista, reduce al proceso de evaluación a simple medición del éxito de la enseñanza operada por el profesorado experto en términos de las conductas observables de los alumnos (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989: 426). La perspectiva positivista técnica ha producido modelos de evaluación cuya naturaleza presupone implicaciones reductoras en áreas como la ética,

la epistemología y la metodología de la enseñanza. Los modelos de evaluación de este paradigma procuran y afirman la creencia en la objetividad de la evaluación acentuando su actividad casi exclusivamente en los resultados de la fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida y análisis de datos, concebidos como productos de las actividades de enseñanza. A continuación se ofrece una explicitación breve de varios modelos de evaluación que se derivan de tal racionalidad positivista de enfoque tecnicista.

1) *Modelos de investigación experimental*. Como campo de investigación, este tipo de evaluación ha dominado a lo largo de la historia debido a su perspectiva de aproximación hacia lo empírico. Este enfoque incluye la utilización casi exclusiva de instrumentos como los cuestionarios en forma de encuestas, alternativas de selección múltiple que requieren respuestas numéricas (por ejemplo, 1=totalmente satisfecho; 4=totalmente insatisfecho), entre otros similares. Además, la interpretación de los resultados depende totalmente de un análisis estadístico. Este modelo representa el diseño clásico de un experimento de investigación científica, dominado por una epistemología positivista lógica. Se enfoca en elementos tangibles de realidad objetiva. El investigador funciona totalmente separado de la realidad del objeto en investigación. Se estipulan unas variables las cuales son puestas a prueba bajo condiciones controladas tratando de encontrar relaciones causales. En este diseño, la evaluación cobra una simple denominación como técnica científica de detección de información almacenada en el individuo.

Algunos ejemplos de este modelo en cuanto a su inherencia en el ámbito educativo son: evaluación de análisis estadístico, de objetivos conductuales u operativos y los libres de metas. Como ya hemos visto en secciones previas, algunos teóricos destacados en este diseño son: el modelo centrado hacia el cumplimiento de objetivos de Tyler (1950, 1973) cuya evaluación estaba encaminada a medir si los objetivos se habían cumplido mediante la visualización de conductas observables; el modelo de investigación científica pre evaluativa de Suchman (1967) quien consideraba que tal investigación “trata con los problemas intermedios que necesitan solución antes que uno pueda intentar la evaluación última. Estos problemas incluyen el desarrollo de clasificaciones válidas y confiables del problema, la definición de metas de acción, y la perfección de herramientas y técnicas” (Tyler, 1967: 52). La evaluación es investigación aplicada cuyos procedimientos de recopilación y análisis de datos aumentan la posibilidad de demostrar el valor de alguna actividad social.

2) *Modelo de análisis de sistemas*. Este diseño utiliza el concepto de administración científica, cuyo principio es que los sistemas consisten de elementos o componentes interrelacionados, en los que cada uno tiene una función prescrita dentro del sistema. De acuerdo con la descripción crítica de House (1994: 232), este enfoque científico tecnocrático utiliza “procedimientos explícitos, produce información fiable, *datos puros y duros*.” Al centrarse casi exclusivamente en la veracidad de la validez, los resultados emitidos por este modelo carecen de credibilidad para los que son evaluados, considerándolas a menudo como incorrectas. Frecuentemente, fomentan un ambiente antidemocrático y de desigualdad en cuanto a la enseñanza-aprendizaje (House, 1994: 232).

Entre algunos de los principales representantes de este modelo de sistemas se nombran a Rivlin (1971), y Rossi, Freeman y Wright (1979), entre otros. Frecuentemente, estos defensores del modelo tecnocrático descrito presuponen un acuerdo en torno a objetivos en el que se intenta medir los resultados de los programas diseñados e implementados por autoridades del gobierno. Mediante una acción de indagación, se pretende realizar una correlación entre las diversas formas de conducta docente y los resultados proyectados del programa oficial perteneciente al sistema, los cuales se miden a través del uso de pruebas de naturaleza objetiva.

La evaluación implica una manera de diagnosticar el sistema, para determinar de manera científica y objetiva cómo está funcionando cara al modelo considerado como ideal. Además, toma en consideración la formación de cursos de acción alternativa que fomenten el incremento de eficiencia en los aspectos que presentan deficiencias. Después de identificar los problemas en el sistema, éstos se intentan solucionar de forma óptima determinando así el grado en que una organización o programa sistémico logra satisfacer las necesidades observadas y alcanza sus objetivos. La ejecución de varias funciones se dirige hacia el más alto nivel de eficiencia del sistema como un todo. La evaluación toma en consideración algunas medidas cuantitativas del producto, casi siempre puntuaciones de *tests*, relacionando las diferencias a las variaciones de las puntuaciones de los *tests*. Los datos provienen casi siempre de encuestas y los productos medibles son relacionados mediante análisis correlacional. Las preguntas de investigación tratan acerca de combinaciones de *inputs* y la implementación de estrategias que producen productos deseados. Ejemplo de este procedimiento se puede observar en el trabajo de investigación longitudinal de Howey y Zimpher (1989).

3) *Modelo de objetivos conductuales*. Este diseño fue iniciado por Ralph Tyler (1950, 1973) y refinado con base a Bloom (1956, 1980), y otros. Asume que la ejecutoria del alumno puede ser conceptualizada a base de conductas específicas observables. Éstas pueden ser medidas objetivamente mediante *tests* de referencia normativa o de referencia de criterios. Los objetivos conductuales prescritos se convierten en organizadores y las preguntas de investigación tratan acerca de la medida en que los alumnos han logrado estándares específicos de rendimiento.

Compara la ejecutoria o rendimiento de los estudiantes con estándares previamente determinados con el propósito de saber si estos han sido cubiertos y dominados por el alumno. Este diseño se concibe como los sistemas que utilizan los *inputs* (por ejemplo, maestros, alumnos, materiales) y los procesos (por ejemplo, clases, examinación) para producir ciertos *outputs* (por ejemplo, destrezas, conocimiento, actitudes). Estos se conceptualizan en diferentes niveles de interacción, mientras que la evaluación se convierte en parte integral del acto didáctico, además del programa que lo está implementando.

4) *Modelo de evaluación de metas*. Este diseño fue propuesto por Scriven (1972, 1994). Declara que la evaluación educativa debe evaluar los efectos actuales de una enseñanza cara a un perfil de necesidades demostradas en la educación. Utiliza los efectos, en vez de los objetivos, como organizadores. El aprendizaje de metas podría realmente fungir como un paso contaminante en este tipo de evaluación. En este enfoque, el evaluador necesita generar dos cuerpos de información: una evaluación de los efectos actuales y un perfil de las necesidades contrastadas con los efectos que podrían ser evaluados. En el caso de que algún producto tuviera un efecto que podría ser clasificado como respondiente a una necesidad, tal producto sería considerado útil y debería ser evaluado positivamente.

5) *Modelos de perspectivas naturalísticas o descriptivas*. La perspectiva naturalística está más a tono con la investigación de tipo descriptiva. Se podría ubicar en el paradigma fenomenológico el cual argumenta que varios de los aspectos de la realidad no pueden ser explicados o analizados cuantitativamente sin provocar alguna distorsión. La realidad significativa existe en la percepción humana, lo que implica que debe ser visualizada como un todo en vez de una fragmentación. Algunas de las habilidades imprescindibles en este diseño lo constituyen la observación, el pensamiento, el compartir con otras personas en diálogo abierto, intentando lograr cierto grado de síntesis sobre lo evaluado. La evaluación coadyuva al contenido, las

actividades, y las percepciones de los participantes en el proceso evaluativo. Se recopilan diversas percepciones sobre el asunto en investigación informándolos a través de descripciones amplias e hipótesis que van surgiendo y sobre las que se está trabajando. Los estudios de casos y la evaluación de tipo respondiente son algunos ejemplos de técnicas utilizadas en este modelo. Algunos ponentes acerca de este modelo son: Patton (1980), Bogdan y Biklen (1982), Guba y Lincoln (1983, 1990), y Miles y Huberman (1984).

6) *Modelo de Contexto-Input-Proceso-Producto para la decisiones*. Este diseño fue introducido por Stufflebeam (1982). Brinda información útil la cual se convierte en alternativas para tomar decisiones de juicio. Las decisiones a tomar en el hecho educativo giran en torno a la selección de objetivos, las alternativas de diseños de programas, opciones acerca de cómo implementar el diseño seleccionado, juicio o valoración sobre los resultados que ayudan a la aproximación de futuras decisiones. Cada concepto del nombre de este modelo corresponde a cuatro tipos de evaluación a saber: el contexto, el *input*, el proceso y el producto.

Desde la conceptualización sociocrítica que defiende la racionalidad práctica, se derivan varios modelos de evaluación como aparece a continuación:

En forma general, el fundamento de estos modelos asigna la prioridad al interés por saber y a la capacidad de aprender, integrando la comprensión de los significados de lo que se sabe y los procesos sobre cómo se llega a dichos conocimientos. Tanto el aprendizaje como su evaluación (desde una aproximación formativa) procuran de un conocimiento que sea relevante significativo, ofreciendo al alumnado la oportunidad de construir, interiorizar y trasladar sus saberes en un ambiente educativo participativo de cooperación mutua. Este aprendizaje conduce al que aprende como al que enseña a reflexionar, a entender y a poner en práctica el conocimiento y experiencias desarrolladas. Se construyen soluciones de acuerdo con las circunstancias contextuales de cada cual confirmando que los objetos de conocimiento se constituyen a partir del interés (técnico o práctico) que se demuestre en la investigación. Se toma en cuenta además la experiencia que se tenga del objeto de estudio, el lenguaje con que se exprese y el ámbito en que se aplique la acción proveniente del conocimiento construido (Habermas, 1994). Por consiguiente, estos modelos abogan por una investigación basada en métodos interpretativos y reflexivos que estudian el contexto histórico, aspectos antropológicos de campo, literatura crítica, entre otros, con la intención de cambiarlos y mejorarlos. Algunos de estos métodos están relacionados con la

perspectiva descriptiva interpretativa. Otros, prestan más atención de manera dialógica al propósito de interpretar de manera conflictiva constructiva los fenómenos que se estudian, para así tomar decisiones libres y responsables en cuanto lo aprendido. Merece mencionar algunos ejemplos derivados de la concepción sociocrítica tales como: el iluminativo de Parlett y Hamilton (1972), el de crítica artística o “connoisseurship” de Eisner (1977) y el de investigación acción propuesto primero por Lewin (1946) en el campo social comunitario, además de los aplicados al campo del conocimiento, la comunicación crítica y la educación por exponentes como Habermas (1982), Stenhouse (1987), Carr y Kemmis (1988).

1) *Modelo iluminativo*. Parlett y Hamilton (1972) fueron pioneros en la propuesta de este modelo. Los fundamentos que le dieron origen lo ubican en el pensamiento de la antropología social, la que asigna prioridad a los procesos de descripción e interpretación tomando en consideración los contextos en los que las innovaciones de carácter educativo deben funcionar. Entre sus conceptos principales figuran los sistemas de instrucción y los medios de aprendizaje. Abarca tanto los resultados de la evaluación como la totalidad de ésta en términos de sus fundamentos, desarrollo, dificultades, entre otros elementos. Se visualiza la evaluación como la que debe abarcar no sólo los aspectos superficiales que se destacan, sino que descubre y ayuda a poner en perspectiva todos los aspectos ocultos a la observación del diario vivir. A través de esta manera de evaluar, las formas de enseñanza se van renovando también durante su proceso de desarrollo y aplicación. Este modelo fomenta la toma de decisiones que se interesan por generar cambios, no solamente en el ámbito educativo sino tomando también cuestiones de política, ideología, moda, finanza, entre otros (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989: 450-451).

2) *Modelo de evaluación respondente*. R. Stake (1972) dio inicio a este tipo de evaluación de planteamientos cualitativos. Su concepción de la evaluación refleja lo complejo y particular de los programas educativos, asignando a ésta la función de servir de forma real y genuina a los problemas y preguntas que los docentes se formulan. En su estructura, propone que la evaluación ayuda a derivar dos matrices de datos que permitan la descripción y el juicio acerca del problema identificado. En este modelo, el evaluador no está en control de las valoraciones o juicios; más bien, responde a lo que las diversas audiencias quieren conocer o aprender a través de un proceso de negociación con el cliente sobre lo que debe hacerse. La información válida no tan solo los éxitos del programa educativo sino también sus fracasos. Basándose en las

observaciones y negociaciones, el evaluador elabora un plan con descripciones, narrativas, e imágenes de la situación mientras invita a los clientes de la audiencia a participar en el programa conociendo, opinando y criticando las descripciones e interpretaciones. Todo ello se compila en un informe final.

3) *Modelo de crítica artística*. Elliott Eisner (1977) y la escuela de orientación interpretativa que forjó sus comienzos en la Universidad de Stanford son los principales teóricos de este modelo. Propone que la evaluación constituye una actividad artística realizada por un experto que respeta el desarrollo natural y profundiza en el conocimiento de las características de la situación experimentada. Esto le sirve como punto de dirección a las actividades de evaluación. Según Eisner, la educación cultiva una clase de arte. Por tanto, los educadores son artistas que son capaces de improvisar y diseñar nuevas maneras de ver las cosas y situaciones. El concepto de lo bueno es compartido como una señal de apreciación de lo que puede hacer que el ser humano se desarrolle de manera saludable procurando su bienestar. En este modelo se describe las necesidades a evaluar y la naturaleza de los hechos; se establece el diálogo sobre lo que se va a evaluar, permite que afloren preguntas de investigación; se vincula la teoría con la práctica en el intento de explicar los sucesos reales con conceptos y principios técnicos; se interpretan los datos recopilados y se valoran los criterios que surgen de las características de lo que se estudia.

La evaluación basada en la crítica artística otorga al evaluador el rol consistente en una “especie de experto en educación que interpreta lo que observa tal y como ocurre en un medio cultural saturado de significados” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989: 438). En esencia, es cualitativa y procesual. La interpretación, emitida en forma de documento escrito, está condicionada a la comprensión que se tenga del contexto de acción, de la simbología, las costumbres, y cultura en general de los que participa cualquier persona, fenómeno o suceso (Eisner, 1977; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989: 438-439). Para Eisner la evaluación es primordialmente una actividad de valoración porque la misma educación es una actividad normativa. Así, la crítica educativa valora los acontecimientos observados y percibidos mediante unos criterios que sean adecuados para su carácter contextual particular.

4) *Modelo de investigación acción*. Concibe al maestro como el investigador en acción. Traza sus raíces y modificaciones en las teorías críticas aplicadas a la educación como la de Elliott (1993), Stenhouse (1987), Carr y Kemmis (1988), entre otros. De acuerdo con la descripción del proceso de desarrollo de investigación en

evaluación curricular de la educación superior en el Reino Unido realizada por Leathwood y Phillips (2000), este tipo de evaluación emerge básicamente de aspectos implícitos derivados de la práctica educativa reflexiva en aproximación a una estrategia de investigación más explícita. En ella los docentes participantes definen su propia agenda de investigación de relevancia ante su práctica educativa. El proceso secuencial de este modelo consiste en conocer-actuar-transformar. Más adelante discutiremos a fondo este modelo en la sección acerca de metodología de investigación utilizada en este trabajo investigativo.

A tono con lo estudiado, podemos llegar a la conclusión que existe una gran diversidad de modelos de evaluación cuyas definiciones, procedimientos, aplicación y enfoque pueden ser similares o muy distintos dependiendo del paradigma de pensamiento del que se deriven. En realidad, cada modelo presenta ventajas y desventajas, lo que nos hace pensar que no existe un modelo ideal. Más bien, el modelo a utilizar debe ser congruente con lo que se pretende de la evaluación, tomando en cuenta que no sólo importan los resultados, sino también los procesos por los cuales el alumno aprende y perfecciona su manera de aprender, en tanto que el docente perfecciona su práctica como educador y evaluador.

2.4.4 Aspectos de trasfondo sobre la evaluación del aprendizaje

La diversificación de modelos de evaluación educativa surge como posible consecuencia de los cambios operados en cuanto a la perspectiva racional o paradigmática que ha adoptado y su respectiva naturaleza, según se refleja en su uso real en las actividades de enseñanza. Esto ha incidido en una evolución transformadora en cuanto a su discurso conceptual y utilidad en el aula, contribuyendo así a que se vincule cada vez más con el mejoramiento de la práctica docente y la construcción de un verdadero aprendizaje. Todos esos elementos en conjunto afectan necesariamente a los sujetos involucrados en los procedimientos además de referentes particulares observados en la aplicación de la evaluación educativa.

La transición en la visión de mundo y los procesos de socialización de los individuos de distintos contextos culturales de vida ha afectado la manera en que se forma y procesa el conocimiento, y el pensamiento interpretativo y reflexivo. Tales aspectos de trasfondo, en interconexión con otros que puedan derivarse de las experiencias de interacción y la transferencia de aprendizajes a situaciones reales, sirven como plataforma referente a formas alternativas de la evaluación.

La trayectoria de cambios antes expuesta ha ejercido un impacto profundo en el pensamiento y acción de la sociedad del conocimiento desplazando el problema social al sistema educativo, y de éste a la intervención individualizada del docente en cada persona que desea aprender, lo cual según Foucault (1989) se constituye en una nueva *tecnología del yo*. Sucede que la evaluación y el currículum forman parte esencial de la educación ya que son componentes relevantes de la enseñanza y el aprendizaje. Por consiguiente, estos también han sido objeto de cambio en cuanto a su conceptualización, aplicación y práctica, tanto dentro como fuera del aula de clases.

La evaluación es crucial en la educación. No sólo contribuye a autorregular los procesos de enseñanza sino que ayuda a configurar lo que los alumnos aprenden. Por consiguiente, la evaluación es inseparable del currículum y cambiar la evaluación implica cambiar el currículum, el cual es el proyecto cultural de lo que se enseña y se aprende. Acerca de la relevancia de la evaluación y el currículum en relación al aprendizaje y la calidad de prácticas didácticas, Eisner (1998: 102) describe:

Las prácticas de evaluación, en concreto los exámenes de evaluación, instrumentalizan los valores escolares. Más de lo que los educadores dicen, más de lo que ellos escriben en las guías curriculares, las prácticas de evaluación dicen lo que tanto cuenta para los estudiantes como para los profesores. Cómo se emplean estas prácticas, qué dirigen y qué rechazan, y la forma en la que se desarrollan habla forzosamente a los estudiantes sobre lo que los adultos creen que es importante. La evaluación es un tema decisivo para el conocimiento educativo debido a su importancia. Creo que ningún esfuerzo por cambiar las escuelas puede tener éxito si no se diseña un acercamiento a la evaluación coherente con los propósitos del cambio deseado.

El primer tercio del siglo XX marcó el comienzo de lo que actualmente se conoce como evaluación del aprendizaje. En principio, se originó en la forma de *tests* objetivos estandarizados cuyo propósito era el de medir el aprendizaje de los alumnos de educación superior. Ejemplo de esto lo encontramos en el movimiento dirigido por la Fundación Carnegie en 1916 cuando William Learned examinó a estudiantes en la Universidad del estado de Missouri, Estados Unidos en cuanto al contenido de materias como aritmética, lectura, composición en inglés, entre otras. Learned utilizó de manera estadística *tests* reconocidos en la época, procedimientos, y escalas (Savage, 1953:

284). A este tipo de estudios sobre el impacto de *tests* en estudiantes universitarios, le siguieron otros como el realizado por E. L. Thorndike en el campo de la ingeniería (Savage, 1953: 285). Tales exámenes objetivos concentraban su propósito en medir contenidos de conocimientos, hechos prominentes, conceptos y rutinas procedimentales. Este tipo de evaluación del aprendizaje basado en una racionalidad técnica perduraría durante varias décadas como la realidad evaluativa de las aulas de clases de todos los niveles (desde elemental hasta universidad) en Estados Unidos y Puerto Rico.

Como observamos, la administración de tests estandarizados eran sinónimo de la acción de calificar el conocimiento de memoria de contenidos. Esta práctica se llevó al aula en forma de tests de aprovechamiento que intentaban medir el nivel de ejecutoria del alumno con relación a contenidos de materias. Sobre este punto, Ralph Tyler argumentó en una entrevista que los *tests* típicamente denominados como de aprovechamiento, según fueron administrados a estudiantes de la Universidad del estado de Ohio durante los primeros cinco años de la década de 1930, simplemente examinaban lo que los estudiantes recordaban acerca del contenido literal de libros de textos que habían estudiado (Nowakowski, 1983: 25). Tyler criticó tal propósito al explicitar que la intención del docente no estriba en enseñar para que los alumnos memoricen. Más bien, dicha observación acerca de los *tests* y su relación con el aprendizaje y la práctica del docente motivó la realización de diálogos conducentes a relacionar los objetivos instructivos con la manera de ver el progreso del alumno. Debido a que el término “test” era frecuentemente confundido con la colección de ítems de memoria, Tyler sugirió la incorporación y utilización del término “evaluación” refiriéndose a la investigación de lo que los estudiantes estaban actualmente aprendiendo. Esto motivó a que los profesores desarrollaran instrumentos de evaluación y los utilizaran en el aula para obtener información que comunicara si los alumnos estaban aprendiendo o no; cuán pronto olvidaban la información; y por cuánto tiempo recordaban la información (Nowakowski, 1983: 25).

Mientras evoluciona la sociedad en diferentes etapas de su historia, cambiando así también su manera de pensar y razonar, también lo hace la educación y sus instituciones asociadas, principalmente en cuanto a la conceptualización y uso de la evaluación del aprendizaje. Por eso, ha redirigido progresivamente su énfasis, ya no tanto hacia la verificación de lo memorizado sobre el contenido de materias sino más bien a la calidad de aprendizaje de los protagonistas de todo acto educativo: los

alumnos. De ahí la marcada importancia que se le ha asignado actualmente a la evaluación del aprendizaje, así como la urgencia de cambiar lo convencional por lo funcional en la actualidad. Según la explicitación sobre teorías de aprendizaje y currículum de Román Pérez y Díez López (1999: 27-68), este cambio de enfoques se inicia con modelos de educación centrados en conductas observables y medibles hasta los actuales modelos sociocríticos cognitivos. Estas consideran la inteligencia como un producto de contexto sociocultural desarrollado por medio de un aprendizaje interactivo y significativo subyacente a modelos de investigación cualitativa. Entonces, si deseamos mejorar la evaluación y sus prácticas se hace necesario reformular otros puntos del sistema de educación.

Como mencionábamos, se advierte la acción necesaria de cambiar para mejorar a lo largo de la historia. Congruentemente, a mediados del siglo XX se observa un interés estratégico en desarrollar estudios que sirvan como referentes iniciales a distintos enfoques de la evaluación aplicada al aprendizaje. Uno de estos fue el de Bloom, Engelhart, Furst, Hill y Krathwohl (1956) quienes derivaron ciertos niveles de organizar el “expertise” o dominio de destrezas de acuerdo con objetivos educativos delineados bajo varios grupos taxonómicos. Las taxonomías de objetivos están conectadas a metas propuestas que a la vez interactúan con los productos medibles de aprendizaje de los estudiantes, según se demuestra en distintos niveles de dominio.

En su resumen histórico sobre la evaluación, Smith (2006: 2-4) menciona que después de la Segunda Guerra Mundial incrementaron los intereses y esfuerzos en tratar de controlar el uso de fondos federales del gobierno de los Estados Unidos de América para proyectos y programas de ayuda social educativa. Esto impactó la epistemología y usos de la evaluación en el intento de aumentar la efectividad y mejoramiento de los servicios ofrecidos. Paulatinamente, la evaluación fue cobrando un significado cada vez más cercano a una mirada más particular de las personas involucradas en su práctica, en tanto la identificación de los procesos experimentados y la interpretación de resultados, a través de la realización de actividades desde una perspectiva de investigación social científica.

Queda manifiesto lo necesario de una *buena* evaluación del aprendizaje que toma en cuenta la realidad y los alumnos que interactúan con el docente. Esto incluye los intereses, motivaciones, valores, conocimientos y experiencias previas. Se toma en cuenta a cada individuo sin tratar de individualizar los problemas; más bien, la evaluación del aprendizaje proyecta los contenidos, actividades y métodos de

enseñanza y aprendizaje con un alcance social en medio de ambientes de desigualdad cultural. Esto contribuye a que se contextualicen los discursos educativos dirigidos al docente a través de las políticas y reformas educativas del sistema nacional imperante.

Tradicionalmente, la evaluación del aprendizaje se ha centrado prácticamente en una sola finalidad primordial consistente en valorar los resultados del aprendizaje de los alumnos basándose en la declaración de una calificación. Así imbrica una cultura de la evaluación como examen, de acreditación del conocimiento. Esta ideología constituyente de una época de rendimiento externo de cuentas, se observa como la más entendida y practicada entre los docentes y los alumnos desde la década de los setenta, además de formar parte del discurso interpretativo de las leyes educativas actuales. Algunos de los problemas que esta postura ha infiltrado en el intento por mejorar la educación superior universitaria son: el establecimiento de estándares de logros generalmente aceptados y el diseño de métodos de medición de logros asociados directamente con la ejecución de los alumnos. (Kandel, 1936).

De acuerdo con el recuento histórico de la evaluación del aprendizaje en las instituciones de educación superior de Estados Unidos de América realizado por Shavelson (2007: 11-13), a finales de la década de medición de los setenta, la visión por evaluar el aprendizaje del alumnado fue cambiando. Los *tests* objetivos resultaban incompatibles con la manera en que los miembros de la facultad docente valoraban el aprendizaje del estudiantado o la manera en que en realidad querían evaluar el aprendizaje de los alumnos. Entonces, comienza a despertar el interés por evaluaciones de preguntas abiertas, *holísticas*, basadas en problemas, ejemplificadas por tareas de pensamiento crítico.

A causa del cambio que ha ido efectuándose en el énfasis de evaluación de programas a la del aprendizaje, crece un nuevo interés por ayudar al estudiantado a progresar en su propio proceso de aprendizaje. Igualmente comprueba y aplica los conocimientos adquiridos así como los construidos que están enfocados a facilitar la toma de decisiones valorativas sobre el conocimiento, la experiencia y la acción social. Este tipo de evaluación educativa va aproximándose cada vez más a los paradigmas que atienden los procesos de construcción del aprendizaje en asociación a las dinámicas de enseñanza evidenciadas en la práctica docente.

Wehlburg (2011: 1), investigadora de la evaluación del aprendizaje en el contexto universitario, expresa que la aproximación más organizada hacia las prácticas de evaluación del aprendizaje en las instituciones de educación superior comenzó a

finales de la década de los ochenta. Las agencias acreditadoras requerían que las instituciones presentaran evidencia de que habían establecido niveles de medición acerca del aprendizaje de los alumnos. Este enfoque inicial de la evaluación del aprendizaje en las universidades surgió desde una perspectiva de “accountability” o rendimiento de cuentas. Se requería de las instituciones que crearan niveles de productos del aprendizaje del alumnado, los midieran y los usaran para ver cómo podían mejorar los resultados de manera que las instituciones recibieran la aprobación de las agencias acreditadoras. Aunque es cierto que esto obligó a las universidades a mejorar sus prácticas de enseñanza y evaluación del aprendizaje, la perspectiva tecnicista de medición todavía permeaba los procesos pedagógicos. Sin embargo, la intención de mejorar las prácticas trajo como resultado otras consecuencias inesperadas pues este campo fue evolucionando desde una evaluación considerada como requisito para pasar materias, a una evaluación que resaltara la calidad de los procesos para un mejor aprendizaje.

Varios otros investigadores realizaron estudios acerca de la evaluación del aprendizaje y sus posibles impactos desde un panorama en el que se observa de cerca las interacciones entre docentes y alumnos, y los posibles resultados en la dinámica de enseñanza del aula. Cada estudio ofrece fundamentos teóricos y principios prácticos de los que se pueden entender varios significados, propósitos y características que se han suscrito a la evaluación del aprendizaje. Por ejemplo, Black y William (1998) describen el cambio de atención de la evaluación del aprendizaje hacia un mayor interés en las interacciones que se dan entre la evaluación educativa y el aprendizaje de los alumnos, especialmente dentro de la dinámica del aula de clases. Para estos, los *tests* son formas restringidas de evaluar el aprendizaje ya que se dan muchas otras formas de evaluar cuando se asocia esta tarea a la construcción del conocimiento. Estos autores observaron en experimentos que la evaluación del aprendizaje que ocurre en el aula contribuye al mejoramiento del aprendizaje.

Otro investigador sobre este particular es Crooks (1988) quien argumenta sobre el impacto de las prácticas de evaluación en los estudiantes en el ámbito del aula de clases. Su pensamiento presenta el referente de que existen diversas prácticas de instrucción que descansan en el ejercicio de la evaluación de aprendizaje, y que hay aspectos de motivación que se correlacionan con el tipo de evaluación que se da en el salón de clases. Explicita que frecuentemente se ha dado mucho énfasis a la función sumativa de la evaluación en el aula, demostrado por la administración casi exclusiva

de tests, y su nota o calificación final. Crooks (1988) describe que se debe prestar mayor énfasis al potencial de las evaluaciones en el aula con el propósito de que sirvan de ayuda para el aprendizaje del alumnado. Desde este enfoque, la retrocomunicación o retroalimentación (“feedback”) de los alumnos debe enfocar la tarea educativa, y por otra parte, las evaluaciones de las destrezas. El conocimiento y las actitudes que se perciban a través de los procesos de la evaluación del aprendizaje serán considerados también como importantes ya que incluyen las dificultades que de estos problemas puedan surgir los cuales se consideran válidos por ser elementos que interactúan en la experiencia real de cada sujeto mientras fabrica un verdadero aprendizaje (pág. 470).

En la evaluación del aprendizaje, las creencias que los discentes tienen acerca de su propia capacidad como educandos, pueden afectar sus logros de aprendizaje (King, 1994; Fernandes y Fontana, 1996; Grolnick y Ryan, 1987; Craven, Marsh y Debus, 1991). Esto conlleva el mensaje consistente en que la evaluación que centra su prioridad en el aprendizaje, requiere de la consideración de otras condiciones concomitantes a sus procesos que repercuten en la calidad de la misma evaluación y sus productos.

Hemos observado que a lo largo de la historia podemos apreciar el surgimiento de términos que se relacionan con la evaluación según se utiliza en la educación, y como campo propio. El campo semántico de la evaluación se tornó cada vez más complejo ofreciendo la oportunidad a los educadores y administradores de las políticas gobernantes a situarse ante la evaluación y lo que significa, ya que dependiendo de su sentido representará ideologías y usos distintos. La cuestión de los nuevos conceptos brinda la oportunidad de caracterizar lo que hemos entendido y utilizado como evaluación tradicional en el transcurso de varias décadas, y como evaluación alternativa a las formas innovadoras que emergen por la necesidad de mejorar la calidad de educación que se ofrece y recibe (Álvarez Méndez, 2001: 19).

El nuevo conocimiento semántico acerca de la evaluación devela un deseo de cambio generando a su vez otra cultura de *evaluación alternativa con una función didáctica*, denominada así por Bolívar (2000). Las prácticas evaluadoras emergentes integran diversos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje, además del contexto educativo explicitado en gran parte por el currículum. La evaluación se considera contexto que genera y provee información sobre los procesos de enseñanza transformándola en instrumento de conocimiento y fundamento esencial para la toma de decisiones que tienen que ver con el quehacer educativo. A diferencia de las

perspectivas convencionales, la función didáctica que emana de la evaluación alternativa del aprendizaje considera el error y los desaciertos como válidos e importantes para desarrollo del aprendizaje, las incidencias de la enseñanza, y las dificultades encontradas en el camino para adquirir y comprender el conocimiento. En este tipo de evaluación más actualizada que va más a tono con las demandas que impone el carácter y estilos de vida postmodernos que la sociedad despliega, se intenta evaluar para enseñar mejor, en contraste con la evaluación convencional o tradicional en la que primero se enseña para evaluar al final de toda actividad didáctica (Bolívar, 2000).

La evaluación del aprendizaje opera con un carácter formativo hacia el perfeccionamiento, a la vez que continúa valorando como relevante lo que los alumnos han aprendido. No se conforma con sólo constatar o calificar, cuyas acciones son inclusivas de la propuesta de enseñanza, sino que también valora los procesos de enseñanza poniendo lo aprendido por los alumnos al servicio de fines formativos enfocados hacia una toma responsable de decisiones pertinentes. Añade, entonces, una naturaleza ética y política de equidad, de ambiente democrático en la experiencia escolar, dirigida hacia la emancipación del conocedor.

Este nuevo énfasis en la evaluación del aprendizaje, coloca como prioritaria la atención a metas, valores, percepciones, necesidades y recursos concomitantes al acto educativo y al impacto formativo tanto en la vida del discente como del docente. El proceso primordial sobre el que se fundamenta la evaluación del aprendizaje lo protagoniza la investigación. Este cambio de rol significa todo lo contrario a la misión controladora que la evaluación educativa estadounidense evidencia comúnmente como una acción pedagógica de corte positivista técnico.

El carácter formativo que ofrece el discurso y práctica innovadores de la evaluación del aprendizaje motiva a los sujetos a emitir juicios acerca del valor, la pertinencia, la relevancia y el significado del fenómeno en estudio. Mientras este tipo de evaluación involucra más particularmente a los que experimentan cada actividad de enseñanza o formación, se van desarrollando y negociando criterios compartidos que honran el trabajo y conocimientos previos, los observados durante la acción pedagógica, además de los posteriores. Su metodología incluye el diálogo y la continua reflexión como técnicas imprescindibles para comprender, analizar e interpretar los conceptos curriculares y las acciones que interponen las tareas educativas y las prácticas docentes.

La idea previa es congruente con la investigación de Rowlands (1991) acerca

de cómo sabemos que lo que aprendemos es útil y funcional. Esto suscribe a la evaluación una naturaleza más fenomenológica y dialógica según se va evidenciando a través del cumplimiento de sus procesos de inquirir e investigar, más que de medir y calificar meros cúmulos de informaciones.

2.4.4.1 Naturaleza de la evaluación del aprendizaje

La revisión de literatura que hemos presentado al momento declara que la evaluación demanda una mayor comprensión, particularmente en cuanto a su significado, función e impactos en el acto de aprendizaje, tanto de los alumnos como de los profesores. La tarea o actividad en conjunto con la finalidad de la evaluación determinarán el ámbito en que ésta tendrá lugar procurando utilizar las herramientas metodológicas consideradas más adecuadas en dicho ámbito. De este modo se puede diferenciar la evaluación en diferentes ámbitos educativos como el de aprendizaje, el institucional, de sistemas educativos y de programas o proyectos. Este trabajo persigue investigar con más detalle la evaluación en el ámbito de los aprendizajes de los alumnos.

Históricamente, Stiggins (2006: 3) menciona que la evaluación del aprendizaje, al menos su práctica más comúnmente observada en los salones de clases, fungía como promotora de rendimiento de cuentas mediante la separación de los alumnos que eran exitosos de los que no, puntualizando diferencias, errores y respuestas incorrectas. En contraste, recientemente la misión de la evaluación ha dado un giro hacia el aseguramiento de la competencia universal a través de procesos evaluativos que apoyan y motivan el aprendizaje de todos los estudiantes para que éstos puedan ser efectivos en el alcance de capacidades estándares.

El estudio de Gallager (1994) sobre modelos alternativos de enseñanza aprendizaje pone nuevamente al descubierto las maneras en que la función de los estudiantes en conexión con la de los docentes ha propiciado una transición conceptual de la evaluación. El cambio epistemológico es evidente. La evaluación parte desde una perspectiva tradicional individualizadora en la que docentes consideraban a los alumnos como receptores pasivos de toda información. Esta perspectiva fue evolucionando en las políticas de sistemas educativos nacionales mientras redirige el enfoque de la evaluación y su aplicación a uno que efectúe repercusiones sociales. De esta manera, va facilitando un rol motivador de pensamiento y reflexión en torno a la práctica del docente a la vez que va entramando un ambiente participativo dirigido hacia la toma de

decisiones negociada sobre qué y cómo se aprende, además de cómo aplicarlo.

Así, la evaluación del aprendizaje ha de ser entendida como más procesual, dirigida a juzgar el valor tanto de los aprendizajes alcanzados o no alcanzados como de los procesos que han motivado su desarrollo. Esto muestra una naturaleza integradora y autorreguladora de evaluación de procesos de aprendizaje de los alumnos con la evaluación de los procesos de la misma enseñanza realizada. A esto Álvarez Méndez (2001b: 51) se refiere como “esencialmente una actividad práctica que mira a la formación integral de las personas que participan en los procesos educativos”.

Por otro lado, al ser la educación no discriminatoria o clasificadora, emerge una naturaleza ética de la evaluación del aprendizaje que la proyecta al servicio de los que aprenden y eleva al mismo tiempo la calidad humana e intelectual del que enseña al igual que asegura la calidad de lo que se aprende (Álvarez Méndez, 2001b: 122; Bolívar, 2000).

2.4.4.2 Propósitos y características de la evaluación del aprendizaje

En su reflexión crítica sobre la evaluación del aprendizaje, González Pérez (2000) enfatiza el propósito crucial de tomar decisiones sobre cómo se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje asociadas a su propósito auténtico de servir los procesos de mejora de enseñanza-aprendizaje. Algunos elementos que hay que tomar en cuenta para ello son: los ámbitos a aplicarse, los instrumentos a utilizar, los procedimientos, los momentos en que se utiliza, los criterios que se formulan en el proceso evaluativo, la racionalidad que la fundamenta. Los fines, así como la definición del objeto, requieren consideraciones tanto ideológicas como axiológicas. La decisión sobre qué se evalúa incluye el contenido que debe ser aprendido y cuáles son los indicios que mejor informan acerca de cómo los alumnos aprenden.

Uno de los propósitos principales de la evaluación del aprendizaje en el aula interpela la misión indispensable de que sus procesos bien aplicados contribuyan a que el alumno derive decisiones que darán forma, no sólo a su conocimiento o al qué hacer con lo que sabe, sino a todo su entorno de vida. En otras palabras, las decisiones tomadas son conclusiones de formación de vida que los estudiantes derivan acerca de ellos mismos y aprenden sobre la base de la información provista como resultado de las evaluaciones de aula que realiza el docente. En la medida en que esa evidencia se va acumulando, entonces pueden decidir si son capaces de ser exitosos o no. Los alumnos son los que deciden en qué medida el aprendizaje merece de su compromiso el cual se

requiere para adquirirlo y procesarlo. Estas decisiones son cruciales para el bienestar académico además del valorativo, pues son ellos los que deciden si tendrán confianza en sí mismos como discípulos que aprenden para continuar asumiendo el riesgo de enfrentar la experiencia educativa en la institución en la que estudian. Las decisiones de los alumnos acerca del progreso en el aprendizaje y uso de sus capacidades académicas, afectivas y valorativas son formuladas en base a la evidencia que provee la evaluación de su aprendizaje (Stiggins y Chappuis, 2005: 11, 18).

A causa de lo anterior, las decisiones que los alumnos tomen en relación con las evaluaciones de su aprendizaje afectan su motivación, autoconcepto, desarrollo de competencias, y elementos afectivos – cognitivos. En este sentido, la preocupación principal de la evaluación del aprendizaje trasciende al propósito casi exclusivo que le han otorgado las prácticas frecuentes en el aula, esto es, la de medición de cúmulos memorísticos de conocimientos.

La evaluación del aprendizaje cumple con las siguientes condiciones: a) los logros que se obtienen de las experiencias del aula se relacionan directamente con el sentido que los alumnos desarrollan acerca de su propio concepto sobre el aprendizaje (Fernandes y Fontana, 1996); b) su “locus” de control se constituye como un posible predictor de ejecutoria del alumnado en cuanto a su aprendizaje (King, 1994); c) la evaluación de los estilos de aprendizaje autodirigidos producen mejor aprendizaje conceptual, un efecto que atribuye mayor autonomía y “locus” de control interno sobre el propio aprendizaje (Grolnick y Ryan, 1987); d) la evaluación del aprendizaje autorrealizada por el sujeto discente constituye un aspecto de reflexión sobre el propio aprendizaje, al mismo tiempo que ayuda al docente a conocer mejor a sus estudiantes y determinar cómo puede cambiar el estilo de trabajo de todos en el aula facilitando logros en el aprendizaje. Tanto los alumnos como los docentes proponen cambios y evalúan los mismos produciendo evidencia a través de informes autoevaluativos que incluyen la calidad sobre cómo se logra cada implementación de cambio (Baird, Fensham, Gunstone y White, 1991); e) ofrece unas prácticas que fomentan la autorregulación del aprendizaje, las cuales son estimuladas por la autosupervisión del alumnado en la realización de sus tareas y participación en las actividades de enseñanza (Zimmerman y Bandura, 1994).

La lista de propósitos puede ser muy amplia sin menoscabar la importancia de ninguno de ellos pues responden a razones dignas y legítimas para realizar evaluaciones. Por otro lado, cada propósito de evaluación difiere en cuanto a las

preguntas que intenta responder (¿Qué se va a enseñar? ¿Qué se va a evaluar?), y los métodos que se requieren para contestar tales interrogantes (¿Cómo vamos a enseñar para facilitar el aprendizaje? ¿Cómo vamos a evaluar lo aprendido?). En este sentido, uno de los propósitos ulteriores de la evaluación del aprendizaje consiste en orientar el proceso de enseñanza posibilitando a los discentes de las herramientas correspondientes para comprender su realidad y transformarla en beneficio de todos. Dicho propósito dista del convencional de medición, calificación y acreditación de conocimientos memorísticos centrados en la acción de poder del profesorado en el aula de clases (Cardinet, 1988a; Foucault, 1989; Dubet, 2005).

Cara a lo anterior, la evaluación del aprendizaje forma parte de cada estrategia procesual de enseñanza en la que la perspectiva del alumno cobra especial interés. Da forma al proceso educativo de manera que se adecúa a los intereses, necesidades y experiencias del alumnado mientras enfrenta al desafío de derivar conceptos, entender sus nuevos significados, así como saber cómo transferirlos desde una mejor postura a su propia identidad, comportamiento, y a la comunidad en la que coexiste. Castillo Arredondo (1999) lo ratifica en su investigación acerca del sentido de la evaluación en la educación de nivel secundario cuando describe sus procedimientos. Puntualiza que se hace imprescindible la tarea de conocer los indicadores y criterios de evaluación, ya que sirven como una guía para la elaboración de los aprendizajes de los alumnos, ayudándoles a comprender claramente las tareas sugeridas en cuanto a las posibles acciones que se pueden llevar a cabo para su solución efectiva. Esto servirá para que el discente pueda autoevaluarse y regule su propio aprendizaje (pág. 82). Preocupado por la manera en que se toman las decisiones en el sistema de educación español y la promoción de un estudiante al nivel superior o no, Castillo Arredondo (1999) argumenta que la evaluación del aprendizaje es de vital importancia, pues la aplicación debe ir más allá del uso exclusivo del examen tradicional o de la función de control de tales instrumentos. Menciona que la evaluación debe tomar en consideración la mayor amplitud de aspectos que integra el proceso de enseñanza aprendizaje y el contexto educativo de los participantes en la evaluación. Por consiguiente, se toman decisiones compartidas sobre los aspectos del proceso educativo que se pretende evaluar. Esto atribuye a la evaluación el carácter de “una ocasión más de aprendizaje” (Castillo Arredondo, 1999: 80). Mientras el alumno participa de todo el proceso de evaluación, se pretende fomentar “su autonomía e implicación responsable en la elaboración de juicios y criterios personales acerca de distintos aspectos educativos” (1999: 80).

En este sentido, la evaluación atiende no sólo los resultados acerca de lo aprendido, sino los procesos evaluativos y de construcción del conocimiento, los sujetos que intervienen, los conocimientos previos a la experiencia de enseñanza aprendizaje, los objetivos didácticos y los contenidos, las destrezas y los mecanismos acerca de cómo se aprende. La evaluación del aprendizaje toma en cuenta la disposición y motivación del alumno para aprender los nuevos conceptos, su condición como persona (esto es, elementos fisiológicos, emocionales, psíquicos, sociales), las estrategias de aprendizaje que poseen y que pueden desarrollar, lo cual condicionado a la práctica del docente y la actitud del discente pueden propiciar o no el nuevo aprendizaje (González Pérez, 2000: 93-95).

Mientras se cumple dicho propósito de armonización procesual educativa, entra en juego otro igualmente digno: formar personas íntegras y libres en el marco estructural de una ética de responsabilidad. Tal dinámica de aprendizaje se sienta mediante el uso persistente del diálogo respetuoso otorgando la participación de todos los sujetos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. De este modo se establece coherencia para el buen funcionamiento del proceso educativo, tratando asuntos concernientes a toda clase de contextos y situaciones de personas participantes. A veces se tratará de los que aprenden efectivamente, mientras que otras, de los que tienen más dificultades; a veces se dialogará sobre la motivación de algunos alumnos por aprender, o del desánimo de otros en la realización de tareas. Pero todo se atiende en contextos de interrelación entre profesores y alumnos, desarrollándose más fácilmente como profesionales cualificados y como personas, respectivamente (Álvarez Méndez, 2001b: 53-54). La práctica evaluadora evidencia un carácter e intencionalidad formativa, más que sumativa o de simple rendimiento de cuentas. Se entiende y manifiesta como “proceso de acceso democrático al conocimiento y promoción de las personas” (2001b: 58).

Otro propósito de la evaluación del aprendizaje es el de sentar las bases para tomar decisiones que se concluyen a base de los datos recopilados y la valoración que se lleva a cabo, como también la puesta en acción de tales decisiones y sus consecuencias asociadas. Las decisiones están relacionadas a los conceptos, contenidos, instrumentos de valoración del conocimiento, responsabilidad de contribuir al bienestar general y solucionar problemas. La recolección sistemática de información y la emisión de un juicio de valor fundamentado en el objeto evaluado son parte de los procesos primordiales de la evaluación, pero no constituyen una definición total ni la misión

exclusiva de la misma. Por esto, se hace necesario hacer un análisis de la evaluación como actividad que ponga al descubierto su estructura y funciones en su desarrollo, aplicación y devenir como sistema, dentro del contexto de las tareas de la educación.

La evaluación del aprendizaje demuestra algunas características particulares contenidas en la práctica de ésta en cuanto a la experiencia directa del aula de clases. Supone la interrelación orientada del sujeto y el objeto de evaluación, en la que intervienen unos medios o instrumentos en ciertas circunstancias determinadas. Al ser una acción dinámica, inclusiva de relaciones entre sujeto y objeto, bajo un conjunto de operaciones, la evaluación del aprendizaje funciona como un proceso o agrupamiento de varios procesos, lo que es un sistema. Dichas interrelaciones demarcan diversos métodos, significados, propósitos e interpretaciones. Todo esto, es nutrido por una retroalimentación continua en aproximación hacia la toma de decisiones derivadas de la aplicación y valoración integral de resultados, conductas, práctica de conocimiento. El ciclo de operaciones es progresivo y proyecta un significado genuino y práctico de la acción evaluativa. Los principios bajo los cuales se concibe y practica esta evaluación se derivan del modelo evaluativo conceptual aplicado en los procesos de enseñanza aprendizaje.

2.4.4.3 Definiciones de la evaluación del aprendizaje

Desde las perspectivas anteriores, Bordas y Cabrera (2001) definen la evaluación del aprendizaje como un proceso interno que promueve el aprendizaje, en contraposición al rol tradicional de control externo que se le ha asignado. Ésta incluye una comprensión más amplia por parte de los participantes de la misma evaluación, acerca de los procesos que se están llevando a cabo, así como de la explicitación cognitiva acerca de las razones de los errores, aciertos y desaciertos que se puedan producir. Los cambios que de esto surjan aportan información crucial para saber cómo hacer mejor esta práctica. Ante esto, Harris (2003) menciona que evaluar el aprendizaje consiste más bien en perfeccionar y reflexionar, que demostrar y controlar. El mero propósito de medir conocimiento es insuficiente cuando se intenta reflejar la realidad de lo verdaderamente conocido y comprendido, lo cual casi nunca se mide como tal.

La Comisión de Aprendizaje Superior de Estados Unidos (Higher Learning Commission, 2006) define la evaluación del aprendizaje de la siguiente manera:

La evaluación del aprendizaje es un proceso participatorio y repetitivo que: provee información necesaria acerca del aprendizaje

del alumnado; involucra al docente y a otros en el análisis y uso de los resultados para confirmar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje; produce evidencia que los estudiantes están aprendiendo lo que se esperaba; sirve de guía para realizar mejoras educativas e institucionales; evalúa si los cambios han provocado superación/impacto en el aprendizaje del alumno, y documenta el aprendizaje y los esfuerzos del docente.

A manera de consenso fundamentado en las perspectivas y características previamente expuestas, ofrezco la siguiente definición en mi intento por reflexionar más particularmente sobre la definición de la tarea educativa de la evaluación: La evaluación del aprendizaje es una actividad sistémica y proceso continuo que forma parte integral del quehacer educativo. Está centrada en el alumno e incluye una variedad de evidencias, instrumentos, métodos y experiencias de exploración y valoración de resultados así como de procedimientos aplicados los cuales se relacionan con la aprehensión de conocimientos conducentes hacia la mejora de la enseñanza, el aprendizaje, la misma práctica evaluativa y que inciden en la formación integral del saber y actuar del individuo pensante.

María Rivera (2007) realizó un análisis en torno a los referentes ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos de la evaluación cualitativa del aprendizaje. Expone que el propósito principal de la evaluación del aprendizaje es de interpretar el desarrollo y la construcción de aprendizajes de los discentes, lo que converge con la ideología y práctica de la teoría de evaluación del aprendizaje de Bolívar (2000) y las teorías críticas de enseñanza aplicadas a la evaluación y al currículum de Habermas (1982), y Carr y Kemmis (1988). En este acto evaluativo el docente funge como fiel acompañante facilitador y motivador al fomentar el estímulo hacia el automejoramiento de los procesos didácticos, perfeccionamiento de la manera de aprender de cada alumno y práctica docente.

2.4.4.4. Referentes emergentes de la evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje presenta el desafío de que todo lo que se utilice en dicho proceso debe obrar para el bien integral del alumno y el perfeccionamiento de la práctica docente. Para llevar a cabo dichas tareas, la teorización y práctica de esta evaluación deben estar dirigidas al cumplimiento de ciertos estándares negociados con todos los participantes de la evaluación, en aproximación hacia la meta ulterior de

mejorar la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y del mismo proceso evaluativo. Lo anterior implica una visión particular de la realidad que el profesor evaluará acerca del alumno y de sí mismo, en cuanto a su práctica de enseñanza, por consiguiente, de evaluación. Esto conlleva que se delimite la manera en que el aprendizaje será evaluado lo que contribuirá a que se gane conciencia de una postura evaluadora fomentando así un aprendizaje de las realidades percibidas durante los eventos formadores. Tal acción autorreflexiva motiva al docente a realizar un autoexamen en los ámbitos personal y profesional, culminando en una acción autorreguladora de toma de decisiones que beneficia al discente en su desarrollo integral. Para ello, se requiere tomar en consideración ciertos referentes o criterios que emergen de las diversas realidades contextuales de enseñanza aprendizaje.

Los referentes que se describen a continuación surgen a causa de los cambios actuales que está experimentando la evaluación del aprendizaje a raíz de la valoración de la calidad y cantidad de aprendizaje de los alumnos, el impacto de la enseñanza en el desarrollo o refinamiento de destrezas y competencias. Recopilando los hallazgos de Rivera (2007) y de Stiggins (2006), hago mención de algunos referentes fundamentales que ofrece la evaluación del aprendizaje: a) necesidad de atender a un proceso democrático donde se respete el derecho de los alumnos en cuanto al conocimiento de los resultados de las evaluaciones y reaccionar con su opinión durante todos los pasos del proceso evaluativo; b) el consenso requerido en la realización de sus procedimientos; c) el establecimiento de un clima educativo de confianza y honestidad en la comunicación de los resultados entre todos los participantes; d) el ofrecimiento oportuno de una adecuada interpretación de los nuevos significados pensados y analizados a la luz de la historia de vida de cada sujeto; e) su centralidad en aprendizajes realmente importantes en torno al campo de estudio; f) dar a conocer las decisiones que se tomarán con respecto al saber aprendido, y quién o quiénes las tomarán; g) las destrezas y los conceptos deben estar claros y completamente integrados; h) la destreza de reflexión es imprescindible en cuanto al contenido de estudio; i) los docentes deben ser expertos en el contexto instructivo que van a enseñar ayudando al mismo tiempo a los alumnos a dominar las capacidades y los contenidos vinculados; j) toda evaluación debe brindar esperanza y motivación para fortalecer el esfuerzo de los alumnos y así continuar intentando llegar al logro de la destreza o concepto; k) se deben determinar los modos en que se producen los aprendizajes así como la relación entre el docente y el alumno en el momento de evaluar.

En aproximación a las ideas fundamentales teóricas provenientes de investigaciones como las de Eisner (1977), Giroux (1997), Habermas (1982), y Carr y Kemmis (1988), estos convergen que la realidad de la tarea de evaluación del aprendizaje necesita ser comprendida e interpretada a través de una reflexión permanente del proceso total de adquisición y procesamiento del conocimiento del discente. Tanto el proceso de aprendizaje como el de la evaluación de lo aprendido ponen de relieve algunos referentes o criterios que deben estar presentes en todo momento educativo.

Uno de los referentes o criterios que alude a tal concepción de la evaluación consiste en saber cómo es la naturaleza de la realidad a valorar. Este referente puntualiza la construcción del aprendizaje en forma progresiva partiendo de las estructuras cognitivas previas del alumno, motivándole a construir sus propios aprendizajes significativos. En otras palabras, este referente asigna importancia al diagnóstico socioeducativo en la comprensión de las diversas realidades educativas. Mediante esta fase de investigación, el docente y el discente activan su capacidad para generar descripciones y explicaciones en torno a las características y particularidades del contexto como del objeto en proceso de diagnóstico, inclusive del bagaje cultural, social e idiosincrático de cada individuo. Las tareas antes referidas pueden ser muy complejas ya que presentan una amplia gama de procedimientos así como una realidad que puede ser cambiante. El estudio de Villamizar (2005) sobre los procesos en la evaluación lo resume como *una realidad creativa* en la que se construyen saberes individuales y contextualizados, orientados hacia la formación integral centrada en los procesos de aprendizajes.

Otro referente que emerge de la necesidad de cambiar los marcos de trabajo convencionales acerca de la evaluación del aprendizaje consiste en ver la evaluación como algo político. Michael Quinn Patton (citado en Waters, 1998: 14) resumió algunas tendencias recientes de la evaluación que van de acuerdo con el referente anterior. Una de las tendencias actuales declara que en los últimos años de la educación en Estados Unidos ha habido un aumento en la sofisticación y reconocimiento político del rol que desempeñan los valores y la moral en las prácticas evaluativas. Es indudable que la evaluación del aprendizaje es influenciada por fuerzas políticas que a su vez surten efectos políticos. Ejemplificando este caso, hay ocasiones que sus efectos pueden servir de apoyo a la discriminación de algunos alumnos, como en el ejemplo específico de tomar en consideración los resultados más altos de exámenes escritos de selección para

acceder a sistemas universitarios. En otras, la evaluación del aprendizaje se observa como cumplidora del plan entretendido de algunos sistemas educativos gubernamentales consistente en uniformar, estandarizar o reproducir el progreso académico a través de escalas numéricas de calificación. Ante esto, la sociedad de hoy día con sistemas desiguales de valores cuestiona cuáles son y a quiénes pertenecen los intereses que se sirven, y cómo estos últimos son representados a través de una evaluación que sea justa (Antibi, 2005; Dubet, 2005; Mac Donald, 1976).

Durante las pasadas décadas se asumía que los intereses de todas las partes involucradas en los procesos de evaluación estaban propiamente reflejados en los resultados medibles tradicionales. Sin embargo, esta asunción fue perdiendo popularidad al ser cuestionada en cuanto a su beneficio para la enseñanza o el aprendizaje, dando lugar al problema de tratar de atender múltiples valores e intereses desde diversas conceptualizaciones y prácticas de la evaluación. Esto representa una evaluación equitativa promotora de justicia social que analiza las consecuencias de las formas convencionales de evaluación educativa cuyo uso ha sido generalizado por las leyes de educación pública americana. Posteriormente, se reconoció que diversos grupos poblacionales interactúan en las acciones evaluativas, los cuales podrían tener diferentes intereses y ser afectados de manera diferente por los programas educativos y su evaluación (House, 1976, 1993).

Otro referente que queda expuesto es el nuevo sentido que adquiere la evaluación del aprendizaje después de la década de los setenta en cuanto a su carácter formativo y continuo, vinculado directamente con el perfeccionamiento de las prácticas docentes. Aunque la conceptualización ha variado durante el tiempo, la misión y mensaje principal siguen siendo perennes: la evaluación ayuda a juzgar el valor no tan solo de los aprendizajes alcanzados sino también de los procesos que intervienen en el ejercicio de su utilización, dirigidos a adoptar decisiones adecuadas y puntuales de perfeccionamiento (Bolívar, 2000). Lo que requiere que se realice una reformulación así como readaptación permanentes del diseño, de la metodología, de la programación, en fin, del currículum educativo y la didáctica, enclavados en un mismo eje común, la evaluación del aprendizaje.

En resumidas cuentas, lo que se pretende es que la evaluación del aprendizaje incida con valor formativo en la racionalidad curricular generando una serie de significados ante el conocimiento y las experiencias obtenidos para convertir en inteligibles los procesos educativos en los que han estado inmersos los participantes.

Algunos de los fines a cumplir estarán encaminados a detectar dificultades derivadas de cada momento didáctico, investigar sus causas, adaptar las actividades de acuerdo a los intereses del alumnado y hacia la búsqueda de soluciones de los problemas que surjan y mejorar los procesos de evaluación y de enseñanza. Lo que sugiere que el proceso de valoración no puede dedicarse solo a atender las individualidades de cada alumno, sino más bien a la totalidad de factores que entran en juego en el desarrollo personal del discente y del profesional de la educación.

Sobre el punto de la calidad en la práctica de evaluación de aprendizaje en las escuelas, el estudio más reciente de Stiggins (2006) añade que la evaluación está cambiando debido a la evolución étnica de nuestra cultura y su correlación con las necesidades de los estudiantes. Este referente de diversidad cultural implica mayores desafíos para la enseñanza de conceptos y capacidades, ya que los significados y sus interpretaciones acerca de los contenidos estudiados provocarán el surgimiento de posturas totalmente divergentes en relación con informaciones y eventos, experiencias procesadas. Esto supondría una mayor amplitud de aspectos a tomar en consideración en las evaluaciones. Por tanto, uno de esos cambios en los que la docencia debe centrarse consiste en la manera que juzga o valora la calidad de la misma evaluación de los aprendizajes como proceso, además del producto.

2.4.4.5 Momentos de desarrollo de la evaluación del aprendizaje: ¿Cuándo evaluar?

Conocer los momentos en que evaluamos a los alumnos y cómo lo hacemos nos ayuda a determinar antecedentes contextuales que estos poseen en cuanto a conocimientos y vivencias que traen como bagaje a los eventos didácticos que a la vez se pueden asociar, los que sean relevantes, al contenido interdisciplinario que se intenta investigar. El valor permanente de la evaluación como elemento inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje, “se manifiesta en todo momento aunque en cometidos diferentes de acuerdo con los sucesivos tiempos del proceso” (Castillo Arredondo, 1999: 75). Identificar los momentos en que se pone de manifiesto la evaluación del aprendizaje contribuye a identificar el tipo de evaluación que ocurre además de procurar su perfeccionamiento dentro del desarrollo curricular. Estos momentos sirven como puntos de referencia acerca del progreso que va realizándose en torno a los procesos de enseñanza, los de aprendizaje, la práctica docente, el desarrollo de actitudes y valores, los proyectos curriculares, la motivación e interés del

alumno. En consecuencia, brindan una idea más clara al docente sobre la necesidad de establecer acuerdos acerca de cuándo se dan las mejores circunstancias para aprender, para identificar y asociar la temática de unidad con los intereses y situaciones reales de vida del alumno, y para saber cuál es el tiempo más adecuado para llevar a cabo cada evaluación.

El proceso evaluador es único y particular y está condicionado al paradigma o perspectiva del conocimiento, de la enseñanza, y del aprendizaje que el docente asuma en su desempeño como profesional de la educación. La investigación de Castillo Arredondo (1999: 69) confirma que la evaluación educativa posee la característica de ser continua, pues siempre está presente haciendo posible detectar dificultades en el momento en que se producen, sus posibles causas, y potencialmente, adaptar las actividades de enseñanza-aprendizaje. Es integradora porque evalúa el desarrollo de las capacidades generales de cada área de conocimiento como un todo, de manera transversal a través de las metas curriculares para cada área. Abarca todos los espacios del sistema educativo (esto es, procesos de enseñanza, procesos de aprendizaje, práctica docente, proyectos curriculares y otros componentes del sistema educativo en general).

Al constituirse como proceso y estar presente de manera continua en el desarrollo curricular y las acciones de enseñanza, la evaluación del aprendizaje evidencia tres momentos básicos que a la vez determinan las funciones específicas de la evaluación. Son la evaluación inicial-diagnóstica, la evaluación procesual-formativa, y la evaluación final-sumativa. Desde un enfoque comúnmente conocido y practicado en los sistemas de educación universitaria de Estados Unidos y Puerto Rico, se explican los tres momentos de la evaluación del aprendizaje según Castillo Arredondo (1999: 75-78):

1) *Evaluación inicial-de diagnóstico*. Explora el marco general en el que el docente planifica ejercer su acción instructiva. Esto implica conocer el punto, en cuanto a posibilidades, competencias y destrezas, en que los alumnos se inician ante la nueva experiencia de aprendizaje. Este tipo de evaluación pretende determinar qué poseen los alumnos en cuanto a requisitos de contenido, capacidades y experiencias con la realidad para que el docente pueda acomodar su práctica y estrategia didáctica. Ocurre al comienzo de la clase o curso. En este momento, la evaluación se realiza para explorar antecedentes básicos previos que se necesitan tomar en cuenta para realizar cualquier actividad posterior. El ambiente educativo debe estar impregnado de intercambio de conocimiento recíproco entre el docente y el discente, con la intención de despertar el

interés del alumno ante los nuevos conceptos. Consiste en inquirir en forma exploratoria, no descalificadora, las características intelectuales y actitudinales de los alumnos, así como circunstancias personales más significativas que puedan afectar la dinámica educativa. También, se intenta determinar el nivel de conocimientos que posee el alumno acerca del contenido curricular que se va a enseñar. Esto ayuda a ajustar el proceso de enseñanza de acuerdo a la presencia o ausencia de información documental necesaria, creencias, motivaciones, capacidades o habilidades, actitudes o experiencias relacionadas. Se diseña una metodología pertinente a los intereses y cualidades de los alumnos estableciendo criterios de evaluación negociados. Estos elementos ayudan a conocer, aunque no totalmente, el trasfondo emocional y ético que traen los alumnos al enfrentar el nuevo fenómeno cognitivo.

2) *Evaluación procesual-formativa*. Es la que se practica durante el desarrollo del evento educativo. Permite conocer el estatus de progreso del aprendizaje de todos los implicados para realizar *los refuerzos, adaptaciones y diversificaciones curriculares* correspondientes (Castillo Arredondo, 1999: 77). Ayuda a efectuar adaptaciones curriculares pertinentes de acuerdo a las necesidades mostradas por los alumnos. La función que ejerce es retroalimentar al discente en cuanto a la calidad del proceso didáctico potenciando la mejora de las acciones en curso, o sea, propiciando el perfeccionamiento de la práctica didáctica. También favorece el surgimiento de nuevos aprendizajes, enfrentando dificultades a través de modificación del plan educativo, de acuerdo a los intereses, motivación, estilos de aprendizaje, entre otros elementos similares. Su propósito primordial es diferente al de calificar o pasar de grado o nivel, más bien ayuda al profesor y al alumno a reconocer el nivel de dominio de los conceptos y capacidades, auscultando lo que impide el avance en alguna tarea, concretando aspectos que promuevan el logro. En este sentido, conviene evaluar los progresos, las dificultades, los obstáculos, situaciones que motivan o desmotivan, que aparecen durante el proceso de aprendizaje. En aproximación a la función formativa, es crucial el intento por conocer la calidad de los procesos de los aprendizajes ofreciendo un seguimiento continuo del aprendizaje de los alumnos. Unido a esto, se requiere emitir juicios sobre cuán bien o no ayudan las actividades y tareas educativas al desarrollo de conflictos cognitivos así como sus posibles soluciones, además de orientar a los alumnos a enfrentar inteligentemente tales desafíos cognitivos, actitudinales o valorativos. Lo relacionado con las fases o niveles de desarrollo en la evaluación formativa será explicitado con mayor amplitud en la sección correspondiente a la

evaluación con dicha función procesual.

3) *Evaluación final-sumativa*. Se lleva a cabo al final de una determinada fase de aprendizaje. Su sentido y uso la igualan a la función que Scriven (1981) define como sumativa ya que se utiliza al final de cada período de aprendizaje. Puede ser aplicada periódica o muy frecuentemente, pero siempre se distingue por ser utilizada después de la realización de actividades o tareas exploradas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Esta evaluación permite saber el grado de aprendizaje del alumno. Ayuda a tener una idea sobre lo que ha logrado y lo que puede ser tomado en consideración como punto inicial de un nuevo proceso. Se intenta visualizar el progreso del alumno en cuanto al logro de alguna meta de aprendizaje (ya sea de conocimientos, capacidades o valores) según el contenido curricular, emitiendo una valoración integrada desde una o varias maneras de evaluar. En el caso en que se compartan e interpreten los resultados evaluativos con el alumno, puede representar una manera de retrocomunicar al alumno cómo va su progreso en su construcción del conocimiento, con relación a lo estudiado hasta el momento. La evaluación final distingue los tipos y grados de aprendizaje necesarios para continuar hacia el estudio de la siguiente unidad didáctica o instructiva, sección curricular, competencia, nivel, o curso. Este momento evaluativo puede ayudar a recapitular acerca del entendimiento que el alumno ha estructurado sobre los contenidos de aprendizaje que se han estado trabajando. La función sumativa permite comprobar el desarrollo de las capacidades de los alumnos al final de la unidad didáctica que ha sido enseñada. Provee orientación para emitir una evaluación final consistente en un informe global de las actividades desarrolladas en el intento de comprender las apreciaciones, no solo del docente, sino también las del discente, en quien se debe centrar el proceso de aprendizaje.

2.4.4.6 Funciones de la evaluación del aprendizaje

La literatura investigada acerca de la evaluación del aprendizaje preconiza qué es, para qué sirve, cuándo se aplica, y sus implicaciones en la toma de decisiones, el ajuste adecuado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la consecución de una educación justa y equitativa en un clima democrático y de autonomía. La evaluación del aprendizaje propicia el descubrimiento de diferencias individuales de los sujetos en diferentes momentos o fases de la evaluación, lo que provee información relevante sobre cualidades y actitudes, que en un ambiente de respeto ante dichas divergencias se puede brindar orientación al desarrollo de estrategias didácticas formativas desde las

metas del proyecto curricular. La atención a las diferencias individuales y sociales, añadido al aprendizaje situado –según González Pérez (2000: 97)– contribuye a promover la consideración de que el aprendizaje sea *idiosincrático*, o sea, demarcador de una metodología funcional a tono con los instrumentos y los procedimientos a utilizar para su propia evaluación. De manera que el aprendizaje es particular en cada caso, sin implicar la idea de que éste sea fragmentado. Se da en situaciones tanto específicas como diversas a la vez que involucra la participación de alumnos y docentes que se interrelacionan en diversas maneras en cuanto al objeto del conocimiento, otorgando al acto y procesos de la enseñanza y del aprendizaje una perspectiva contextual idiosincrática, pero al mismo tiempo de atención a la diversidad. Ante tales efectos, se presenta que la evaluación del aprendizaje puede presentar múltiples intencionalidades, funciones o finalidades diversificadas que orientan la base para la asignación, interpretación y usos de juicios de valor.

La reflexión crítica sobre la evaluación del aprendizaje de González Pérez (2000: 89) postula que su objetivo principal consiste en cumplir la acción de valorar el aprendizaje en cuanto a su proceso como también a sus resultados o productos. En asociación a esta acción, las funciones de la evaluación ponen en evidencia la naturaleza y propósitos de la evaluación del aprendizaje utilizada. Por tanto, las funciones hacen referencia al rol que ésta desempeña en relación con diversos ámbitos que interactúan con los procesos de enseñanza, aprendizaje, formación profesional y mejora de la práctica educativa en general. Algunos de estos ámbitos son: la sociedad, la institución, los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje, las personas implicadas en estos, elementos culturales, entre otros.

Las funciones de la evaluación constituyen premisas fundamentales que permiten estudiar sus diversos usos, significados, así como los cambios que ha experimentado históricamente, acerca de cómo estos han incidido en las conceptualizaciones que proveen las políticas educativas que ejercen poder. Estos aspectos ayudan a determinar el enfoque que el docente impartirá a las prácticas evaluativas proyectadas hacia su futuro y continuo perfeccionamiento además de estar dirigidas a fomentar un buen aprendizaje en los alumnos.

Aproximaciones más recientes realizadas por De la Fuente Flores, Hernández Pérez, Sosa Flores y Brizuela Sánchez (2006) acerca de la evaluación y su interrelación con el contexto pedagógico, confirman que las funciones de la evaluación asumen la identidad como componente y recurso del proceso educativo. Las funciones ponen de

relieve el carácter práctico de la evaluación caracterizándola como integradora de procesos de establecimiento y mejoramiento de la calidad de la gestión educativa y determinando la utilidad de la misma en diferentes situaciones de enseñanza aprendizaje. Las funciones de la evaluación del aprendizaje develan la intención educativa de los procesos de evaluación, presentando diferentes enfoques de aplicación de dicha tarea de enseñanza en coherencia con la amplia diversidad de situaciones del contexto que puedan presentarse (Castillo Arredondo, 1999: 75-79).

2.4.4.6.1 Diversidad de funciones de la evaluación

Las funciones de la evaluación marcan los propósitos educativos además de señalar la evaluación que se está utilizando. Sus distintos roles la definen como componente esencial en ámbitos individuales o colectivos con base racional, tales como el social, el político, el institucional, el educativo, y el de control de calidad de servicios, procesos y resultados. Por tanto, la evaluación desempeña varias funciones tomando en cuenta al sujeto que se evalúa, al profesorado, al evaluador, a la institución educativa, a la familia y al sistema social (Gimeno Sacristán, 1996: 343-345).

Desde una perspectiva sociológica, filosófica y pedagógica crítica surgen otras funciones que históricamente se han suscrito a la evaluación educativa y la de los aprendizajes. Estas coadyuvan implicaciones distintas de tipo ideológico y axiológico que van más allá del ambiente educativo, insertando tal sistema en uno de mayor trascendencia como lo es la sociedad; lo que añade un carácter multifuncional y polifacético a la evaluación educativa en cuanto a su realidad institucional que exige su uso en un contexto de intereses contradictorios desde un punto de vista pedagógico no elitista (González Pérez, 2001: 90; Gimeno Sacristán, 1996).

Algunas de estas funciones, particularmente las de tipo social, descubren un sentido oculto de la misma tarea evaluativa en cuanto a las consecuencias implícitas que se evidencian en su relación con los objetivos educativos y/o con la práctica de la evaluación. Por ejemplo, las funciones sociales se relacionan con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. La sociedad estadounidense, y sobre todo sus políticas de gobierno, impone sobre sus sistemas educativos la misión de producir alumnos *no etiquetados* como fracasados que puedan llevar cabo una vida productiva, elevando consecuentemente la calidad de vida y economía de la nación. Esta perspectiva conlleva que los principios por lo que opera la evaluación en las instituciones educativas y sociales propicien la asimilación de procesos de ubicación

social creando jerarquías o diferenciación de clases. Dichas intenciones, a veces ocultas y otras evidentes, constituyen parte de los valores y demandas que se vierten, ya sea de manera consciente o inconsciente, sobre los procesos educativos (Gimeno Sacristán, 1996: 343-345).

Las funciones sociales ejercen su impacto a partir de los resultados de la evaluación. Asignan un papel estelar a los títulos profesionales o universitarios los cuales se convierten en representativos de lo que las personas saben y de las competencias que dominan. La valía social de cada persona se ubica como equivalente a la cantidad de títulos o niveles educativos logrados en aproximación a lo que los valores dominantes de la sociedad clasifican como excelencia. La evaluación que persigue estas funciones sociales adquiere un carácter de selectividad y clasificador, constituyéndose en una acción antisocial y de castigo a los alumnos. Considerando los efectos de esta función social en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto del currículum, Perrenoud (1990: 15) expone el siguiente pensamiento:

Los vínculos existentes entre las jerarquías escolares y otras jerarquías de excelencia son tanto más explicables en la medida en que se pretende que la enseñanza constituya una preparación para la vida: en este sentido, las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de las jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el currículum.

Otra función social consiste en la capacidad de ejercer control. Según la interpretación que le da González Pérez (2001: 91), esta función de la evaluación es la que confiere significación social a los resultados de instrumentos utilizados para medir el conocimiento de los alumnos. La capacidad de certificación de las instituciones educativas se valida y reconfirma como aceptable además de requerida en la práctica docente regular, dotando de poder para calificar como mejor o peor a los estudiantes, mientras se toma la calificación final como criterio definitivo de etiqueta o ubicación. La evaluación se convierte en instrumento para ejercer poder y autoridad comúnmente observada por parte del evaluador sobre los evaluados. En este ambiente, las decisiones sobre el conocimiento y su construcción, el uso de lo aprendido para solucionar conflictos, son unilaterales. Confiere al docente la plena potestad de definir lo que está bien o mal, lo que es bueno, pertinente, o excelente con respecto a la conducta de los alumnos, los productos de aprendizaje obtenidos; los contenidos programáticos, las

maneras de comprobar lo que se aprende, entre otros aspectos que motivan cuestionamientos acerca de lo justo de los procesos educativos (Dubet, 2005; Gimeno Sacristán, 1996; Giroux, 1997; Perrenoud, 1990).

Desde una perspectiva más educativa, se observa la función pedagógica. Esta categoría recoge una serie de acciones de tipo orientador, diagnóstico, de consolidación del aprendizaje, de retroalimentación, de motivación, de integración de contenidos curriculares y tareas de la enseñanza dirigidas hacia una preparación integral de personas discentes para la vida. La función pedagógica puede ser de retroinformación al profesorado acerca de la calidad de los resultados que han surtido los métodos utilizados en la enseñanza con el propósito ulterior de realizar los cambios adecuados a la práctica educativa, particularmente, la evaluativa. Ofrece información sobre los logros y dificultades encontrados en los procesos educativos permitiendo la valoración del grado de cumplimiento de los objetivos educativos o curriculares. La retroalimentación acerca del progreso de los procesos de aprendizaje contribuye a la realización de los ajustes necesarios a la enseñanza sentando las bases para una proyección futura proactiva y no tan solo retroactiva. Esto brinda enfoque acerca de los giros que deberá tomar la conceptualización que el docente esté asumiendo sobre la evaluación, lo que ejerce implicaciones directas en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación se constituye en un elemento necesario para realizar los procesos y los cambios pertinentes en la formación del profesional docente y de los estudiantes, cumpliendo indefectiblemente con una función formativa. Este aspecto conduce también a evaluar y reforzar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje, ayudándole a aplicarlo y transferirlo ante nuevas situaciones. Por otro lado, conduce al docente a reforzar y modificar la estrategia didáctica y la evaluativa. En otros efectos, favorece la formación de convicciones y buenos hábitos de estudio, el desarrollo de un sentido de responsabilidad en la autorregulación de su aprendizaje manifestado a través de la autoevaluación, además de fomentar una actitud reflexiva de explicitación crítica ante dilemas conflictivos (Gimeno Sacristán, 1996; González Pérez, 2001).

2.4.4.6.2 Aspectos generales de las funciones sumativa y formativa

Las investigaciones iniciales de Scriven (1967) sobre la evaluación aplicada al campo de la educación introdujeron el concepto de funciones de la evaluación educativa, diferenciándolas en sumativa y formativa. En términos generales, Scriven

considera que la evaluación es un proceso de juicio en el cual, según su concepción, es necesario justificar los criterios y los instrumentos asociados con la recopilación de datos relacionados, el peso asignado a los mismos y además de la selección de metas de aprendizaje (Scriven, 1967: 40). Su postura suscribe la esencia de proceso a la evaluación equiparándola con un sistema mecánico de pasos y estándares necesarios para emitir un juicio. En otras palabras, no solo vincula a las funciones de la evaluación con la concepción de la enseñanza y el aprendizaje que se intenta promover o el que surge en la dinámica educativa, sino que se considera la evaluación como actividad metodológica y forma parte esencial en la planificación del currículum educativo. De esta manera, cada función de la evaluación delimita también el uso que se le dé a ésta, afectando así a las metas, estándares y criterios del programa curricular.

Scriven (1967) estableció diferencia en las funciones de la evaluación categorizándolas como sumativa y formativa. La función sumativa asume que la evaluación final de un programa es equivalente a la evaluación de su producto o resultados. Este uso de la evaluación consistió fundamentalmente en comprobar los resultados del aprendizaje a lo largo de la primera mitad del siglo XX hasta la década de los 60. Esta función trataba de calcular el valor del resultado de lo aprendido, lo que ocupó lugar preminente en la medición del rendimiento académico enlazado al cumplimiento de objetivos de conducta propuestos de antemano a la clase. La época misma justificaba tal uso en acuerdo con el interés de determinar la calidad, los costos y los beneficios de los programas de modo que subiera el nivel educativo académico de EE.UU. En contraste a este uso, la función sumativa puede servir para investigar los posibles efectos de los resultados al compararlos con las necesidades reales en cuanto al aprendizaje (González Pérez, 2000: 89-90).

Por otro lado, la función formativa se identifica con la evaluación de procesos de desarrollo ya sea de un programa, de un objeto o de una persona. Esta función provee información constante que sirve para revisar la efectividad de lo enseñado en cuanto a cuán bien ayuda o no a las personas implicadas en los procesos educativos a perfeccionar lo que se están llevando a cabo o desarrollando.

Debido a las insuficiencias de la postura inicial sobre las funciones sumativa y formativa según se utilizan en los programas e instituciones educativas, surgieron otros hallazgos que perfilaron la utilidad de estas funciones en un continuo cuestionamiento sobre la satisfacción de metas y su formulación negociada con todos los sujetos implicados. Por consiguiente, Benjamín Bloom (1969) y otros colegas como Hasting y

Madaus (1971) propusieron aplicar la misma distinción de las funciones sumativa y formativa sugeridas previamente por Scriven, a la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Según la idea principal de los trabajos de Bloom, Hasting y Madaus (1971), la función formativa de la evaluación del aprendizaje asume un uso diagnóstico. Esto hace referencia a la manera en que se trata de determinar el estado así como progreso del alumno en cualquier momento del proceso de construcción del conocimiento, con respecto a su propia manera y ritmo de aprender. Las diferencias fundamentales entre las funciones sumativa y formativa responden al momento de su aplicación en el proceso educativo, que es continuo, y a la toma de decisiones que da lugar. (De la Orden, 2009: 22-23).

La evaluación con función formativa intenta describir, comprender e interpretar los procesos de aprendizaje del discente dentro de su propio marco de referencia de vida y entorno cultural. En cumplimiento de esta función, la persona estudia y contempla su historia, pero también la crea y la cambia con la intención de mejorarla. La historia comprende una serie muy extensa de momentos de vida condicionados a la percepción de la realidad de las circunstancias. Unos serán motivo de alegría mientras que otros no tan motivadores. En este sentido, la función formativa de la evaluación contribuye a comprender y reflexionar sobre las experiencias problemáticas y transformarlas en oportunidades de solución que redunden en la autosuperación. La historia contiene ese bagaje de experiencias que ayudan en la interpretación de significados y la asignación de éstos a cada acción humana dependiendo de la situación o del conocimiento en proceso de internalización.

2.5 La función formativa de la evaluación del aprendizaje: Alternativa necesaria

Gran parte de los desafíos permanentes en cuanto a las instituciones de educación superior recaen en varios hechos: evidencia de políticas incongruentes con relación a su aplicación ante las necesidades del contexto educativo real; fracaso académico previo, durante y posterior a la admisión a universidades; bajos promedios académicos; carencia en la demostración de destrezas y valores universales humanos y civiles en diferentes contextos comunitarios; entre otros. Ejemplo ineludible de esto lo presenta Álvarez Méndez (2010) en su artículo sobre las condiciones de una evaluación formativa enfocada al cambio, cuando reitera que el fracaso escolar es uno de los retos a los que continuamente se enfrenta la educación. En palabras del mismo autor basado

en la postura de Perrenoud (2001) con relación a la evaluación formativa:

Parte del problema, o tal vez sea *el* problema es que la evaluación en su función formativa se confunde con el examen, con el control, con el ejercicio de poder, y con la función acreditativa que de aquí se deriva, propia de la evaluación sumativa (*calificación*) que paradójicamente se ejerce en el mismo acto de evaluar/examinar y con los mismos recursos. (Álvarez Méndez, 2010: 4)

En el sentido anterior, entre los énfasis evaluativos mayormente asignado en el aula de clases figuran el de control, acreditación de conocimiento, examinación y calificación. Esta práctica produce un divorcio entre el proceso instructivo y la evaluación. En forma más precisa, provoca disparidad en cuanto a la naturaleza y usos de la enseñanza y la evaluación. Por un lado, se requiere una evaluación procesual de conocimiento-formación, mientras que en la práctica y en cumplimiento de las políticas, representa una cultura de tradición psicométrica en forma de escala numérica que intenta valorar saberes adquiridos ubicándose como referente principal para la acreditación de estos que a la vez dirigen los procesos decisivos del profesorado y del alumnado. (Álvarez Méndez, 2010; Cardinet, 1988a).

Como ejemplo específico de lo anterior en el ámbito de la enseñanza de artes del lenguaje (en este caso, lectura), las tendencias actuales acerca de la evaluación del aprendizaje ya no se concentran en la visión tradicionalista que consideraba el aprendizaje del lenguaje como provocador de una mera acumulación pasiva de destrezas o de información. Más bien, la contradicción observable entre la enseñanza y la interpretación científica de resultados de evaluación han motivado una redirección hacia el uso de procesos de evaluación los cuales difieren drásticamente de la administración de instrumentos de medición con referentes normativos estandarizados (Rotger, 1990; Calfee y Hiebert, 1991).

Ante las discrepancias entre el propósito principal de la enseñanza (que es que se construya conocimiento) y el uso de una evaluación que mide resultados, los alumnos y profesores abogan por un cambio en cuanto a las perspectivas de evaluación imperantes que han sido impuestas por las mismas políticas de sistemas educativos (Council of Chief State School Officers, 1992). Este interés persistente en establecer posibles asociaciones entre las políticas se observa en el incremento significativo de estudios que han asistido a reuniones anuales o convenciones de la Asociación Americana de Investigación Educativa (siglas en inglés, "AERA"). Para tener una idea

del aumento de interés en el tema, durante 1958 fueron presentados aproximadamente 200 trabajos a la Asociación antes mencionada. Para el 2007, cerca de 10,000 trabajos de investigación fueron sometidos, y 3,000 monografías presentadas oficialmente.

En confirmación de lo previo, Popham (2006), investigador de la evaluación formativa, menciona que las políticas educativas del año 2006 en Estados Unidos presentan algunos indicios de influencia real en el campo de evaluación al menos en cuanto a la explicitación de sus posibles significados. Sobre esto, el Consejo Escolar de Oficiales del Jefe de Estado provocó un cambio significativo en la política y prácticas educativas después de lanzar una iniciativa enfocada hacia el uso de la evaluación educativa, mediante el énfasis de la función formativa en los aprendizajes. La situación generó el surgimiento de nuevos grupos de investigación en cuanto a la evaluación del aprendizaje con función formativa. Una de las preocupaciones preeminentes de dichos grupos consistió en aumentar la investigación de prácticas evaluativas que demostraron que el uso de una evaluación con función formativa incide en el mejoramiento de la calidad de aprendizaje de los alumnos.

2.5.1 Por qué investigar sobre la evaluación formativa

Según lo declara Popham (2008), durante más de un siglo se ha llevado a cabo investigación seria acerca de la epistemología, usos y aplicaciones, además de las implicaciones de la función formativa de la evaluación y el progreso del aprendizaje de los alumnos. Aunque ha sido tema de estudio durante mucho tiempo, todavía se percibe un profundo interés en determinar la relación que existe entre dicha función de la evaluación y el progreso en el aprendizaje del discente, evidenciando una manera particular de tomar en cuenta no sólo las necesidades de los alumnos, sino también sus conocimientos previos.

Durante el año 2006, en una conferencia en defensa por la verdadera definición y el mejoramiento de la evaluación formativa en Los Ángeles, California, se argumentó que el concepto ha sido desvirtuado en su práctica según se aplica al aprendizaje de los alumnos. Su uso se ha circunscrito casi exclusivamente a la distinción que se hace cara a la función sumativa de la evaluación, además del uso confuso de la definición de la función formativa, sin dejar atrás la incongruencia entre su conceptualización en las leyes educativas y su aplicación real en la práctica del docente y el discente en el aula. Encontramos evidencia de esto en la ley educativa del 2002, *“No Child Left Behind”* firmada por el entonces presidente de los EE.UU., George W. Bush. Dicha ley fungió

como una reafirmación de lo que la antigua ley proclamaba acerca de la distinción entre los términos sumativa y formativa. Para entonces, muchos educadores estadounidenses recordaban el mensaje del ensayo que exhortaba que se incorporaran evaluaciones formativas, pues era una manera de mejorar las puntuaciones de los alumnos en *tests* externos de aprovechamiento. Motivados por no perder sus clientes, muchas firmas de desarrollo de *tests* en EE.UU. comenzaron a cambiar las etiquetas de sus instrumentos de exámenes escritos por *evaluaciones formativas*, considerando sólo el interés original por obtener resultados exitosos en sacrificio del aprendizaje de los clientes, en este caso, los alumnos.

Otro factor que ha propiciado que se investigue más la evaluación formativa consiste en la realidad evidenciada sobre la importante relación que existe entre la evaluación y el binomio de la enseñanza aprendizaje. Cada vez más un mayor número de profesores están optando por una evaluación en el salón de clases que sea capaz de proponer pautas que dirijan la enseñanza; una evaluación alternativa cuyos procedimientos estén basados en actividades con una función comunicativa auténtica en vez de usar los que tienen poco valor intrínseco de intercambio de conocimientos y experiencias. Lo que se identifica y comunica a los alumnos en este proceso formativo son metas instructivas y de aprendizaje en las que la naturaleza de tales metas será explícita proveyendo de manera transparente los criterios mediante los cuales los alumnos serán evaluados en su progresión hacia el logro de las metas negociadas. La retrocomunicación descriptiva forma parte de la comunicación acerca de cualidades particulares del aprendizaje de cada alumno donde se provee un espacio de libertad para compartir discusión y sugerencias de cómo se puede mejorar en el aprendizaje.

Los procesos formativos anteriores están basados en la noción de interrelaciones constantes entre diversos aspectos del aprendizaje tales como la reflexión sobre conceptos, los valores emocionales, las destrezas, las competencias, entre otros. Esto postula un nuevo enfoque de cambio en las declaraciones formales sobre lo que significa el aprendizaje ya que se toma en cuenta la totalidad del que aprende en cuanto a su contexto social y académico. El alumno participa como actor en la apropiación de su saber; está comprometido con su propio aprendizaje (Bélair L., 2000), experimentando una enseñanza en su ambiente natural desde una evaluación integradora y holística (Álvarez Méndez, 2010).

Por varias razones similares a las anteriores, Popham, al igual que muchos otros investigadores en el transcurso del siglo XX y el XXI, han intentado revisar y estudiar

la epistemología de la evaluación con función formativa mediante el consenso de posibles definiciones, la identificación puntual de preocupaciones y desafíos para la práctica docente. Todo ello eso con el propósito de mejorar la experiencia de la aplicación de la evaluación formativa del aprendizaje en su contexto real de la sala de clases e incidir en lo que verdaderamente subyace como meta ulterior de la educación; es decir, provocar un aprendizaje bueno en el alumnado y perfeccionar nuestra práctica profesional educativa (Popham, 2006).

2.5.2 Conceptualización de la función formativa de la evaluación del aprendizaje

Como hemos visto, pensar en la evaluación provoca un proceso bastante complejo, lo que exige una concepción amplia que permita cubrir todos los componentes, grupos de participantes así como decisiones implicadas. Concebir una evaluación del aprendizaje con función formativa es también interpretar, analizar y reflexionar en los aprendizajes de los discentes, pero también en nuestros esquemas y prácticas como docentes. Es analizar el desempeño de nuestras funciones profesionales, hacer análisis crítico de estructuras y declaraciones misionales amplias como las estipuladas en reformas y políticas educativas, o los planes institucionales como los de las universidades. De manera que conceptualizar la función formativa de la evaluación del aprendizaje se convierte en obligación para clarificarla, entenderla en el contexto de su importancia y consolidar una diferenciación transparente sobre sus finalidades y procesos.

Por otro lado, Álvarez Méndez (2010) argumenta que una cuestión fundamental consiste en entender qué es o qué hace formativa la evaluación alternativa. En parte, lo que hace formativa la naturaleza y función de la evaluación educativa es la reflexión continua acerca de su esencia, definición, utilidad y función durante todo evento didáctico. Preguntas como las siguientes pueden servir de base para evadir la confusión frecuente acerca de la evaluación educativa en el contexto del que aprende: ¿Qué es lo que interesa saber y cómo podemos enseñar mejor dicho conocimiento?, ¿Para qué sirve lo que se aprende y su evaluación relacionada al contenido correspondiente?, ¿Cuáles son las finalidades que persiguen las evaluaciones que hacemos en nuestra acción educativa, sirven para aprender o para hacer sentir al discente que no ha sido suficientemente inteligente para lograr recordarse de información? Lo anterior evoca una necesidad de mejorar tomando como punto de partida el saber que emana del

proceso evaluativo con función formativa.

Uno de los trabajos de investigación que ha cautivado el interés acerca de la evaluación formativa es el artículo de investigación empírica de Black y William (1998). Dicho meta-análisis de diversos trabajos de investigación presenta argumentos en los que la evaluación formativa ayuda a mejorar significativamente el aprendizaje de los alumnos.

La conceptualización de la evaluación realizada por Casanova (1998) amplía el entendimiento de la función formativa aplicada a este campo. Plantea que la función formativa se utiliza en la valoración de procesos de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación y de currículum. En otras palabras, está presente entrelazando todas las tareas implicadas en los procesos de enseñanza aprendizaje. Incluye la recopilación rigurosa de datos de toda dinámica procesual proveyendo así el conocimiento relevante de la situación u objeto en evaluación para tomar decisiones pertinentes de cambio. Por ello, la meta ulterior de esta evaluación es la de mejorar o perfeccionar tanto el proceso como el desempeño de los agentes involucrados en el mismo, así como los resultados de lo evaluado.

Aunque en secciones anteriores se ha ofrecido definiciones de la evaluación educativa y del aprendizaje, se considera necesario especificar la conceptualización en la evaluación del aprendizaje con función formativa. Esta varía el enfoque, la naturaleza, los agentes participantes y los servicios que subsume en su utilización del sistema de educación universitario. Es importante delimitar una o varias definiciones acerca de la evaluación formativa cuyos principios estén fundamentados en la investigación de la práctica educativa. Esto es debido a que existen compañías comerciales que desarrollan *tests*, mercadean y etiquetan dichos instrumentos como formativos y de beneficio educativo, distando sus prácticas del cuerpo de investigación que realmente valida y asigna confiabilidad a la tarea de evaluación formativa *per se*. La investigación empírica en este respecto evidencia que la evaluación formativa mejora el aprendizaje del alumno (Popham, 2008: 10).

En congruencia con lo anterior, el grupo de Evaluación Formativa para Estudiantes y Maestros, (esto es en inglés, “Formative Assessment for Students and Teachers”, con siglas “FAST SCASS”), uno de los grupos de investigación estadounidense en torno a la evaluación formativa del aprendizaje, adoptó la siguiente definición:

La evaluación formativa es un proceso que los docentes y alumnos

utilizan durante la instrucción que provee retroalimentación para ajustar la enseñanza y el aprendizaje continuos con el fin de mejorar el aprovechamiento de los productos instructivos que se pretenden obtener. (Popham, 2008: 5)

La definición anterior resalta varias características que distinguen la evaluación formativa del aprendizaje de otras funciones evaluativas. Es un proceso más no un instrumento particular. Es utilizada tanto por profesores como por estudiantes; toma lugar durante el proceso de enseñanza; provee evaluación basada en la retroalimentación a profesores y a alumnos; ayuda a realizar ajustes para mejorar la calidad de rendimiento de los alumnos de acuerdo a los objetivos curriculares propuestos. Estos elementos presentan la función formativa como atributo del sistema de evaluación del aprendizaje e implican los servicios de corrección, mejoramiento y producción de aprendizajes (González Pérez, 2000: 93). Y según el pensamiento de Gimeno Sacristán (1996: 339), la importancia del conocimiento es prioritaria sobre el control de su obtención, en un clima de relaciones pedagógicas de confianza y comunicación recíprocas.

Popham ofrece otra definición la cual integra la evaluación como parte esencial de los procesos de enseñanza aprendizaje:

La evaluación formativa es un proceso planificado en el cual la evidencia que emerge de la evaluación acerca del progreso de los alumnos es utilizada por los docentes para ajustar sus procedimientos instructivos continuos o por los alumnos para ajustar sus estrategias actuales de aprendizaje. (Popham, 2008: 6)

Esta definición agrega otros distintivos inherentes de la función formativa, como por ejemplo: a) la evaluación con función formativa es un proceso planificado que involucra diversas actividades tales como la utilización de las evaluaciones para propiciar una evidencia en relación con el estatus de los alumnos en cuanto a su aprendizaje, hasta el grado en que algún alumno en particular ha dominado una destreza particular o algún cúmulo de conocimientos; b) está basada en la evidencia, lo que implica que los docentes adaptan sus actividades instructivas continuas o los discentes ajustan los procedimientos que están usando actualmente en su intento de aprender lo que van a aprender; c) ayuda al docente a mejorar su manera de enseñar, además de ajustar el desarrollo de las actividades educativas. Por último, pero no menos importante, el proceso de evaluación formativa contribuye a que los alumnos también

realicen ajustes sobre cómo están tratando de aprender mediante la observación crítica sobre la evidencia evaluativa que tienen disponible (Popham, 2008).

2.5.3 Características y roles de la función formativa de la evaluación del aprendizaje

Una plétora de programas, productos e instrumentos denominados bajo el sello de evaluación formativa ha emergido recientemente debido a que varias investigaciones educativas, especialmente las dirigidas por Black y William (1998), muestran que ciertas prácticas de evaluación formativa han ayudado al aumento del índice de logro de estudiantes antes identificados como de baja ejecución educativa. (Chappuis, 2009). Aunque la suposición previa es conclusiva, para Black y William (1998), así como muchos otros expertos en este campo, la evaluación formativa no es un instrumento o un evento, sino más bien una colección de prácticas con un distintivo común: “todas ellas dirigen a tomar alguna acción que mejore el aprendizaje” (Chappuis, 2009: 4).

Por consiguiente, la evaluación con función formativa incide de manera productiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En su esencia procesual, cumple con el rol de proveedora de retrocomunicación durante toda la instrucción para ayudar al profesorado a ajustar su enseñanza de modo que sea significativamente facilitadora de aprendizaje, y a los estudiantes a autorregular y mejorar su aprendizaje. Lo que supone una comunidad de colaboración mutua. Algunos estudios más recientes como el de Clark (2008), argumenta que la evaluación con función formativa propicia tal comunicación efectiva en el salón de clases manteniendo despierto el interés de los alumnos por aprender continuamente. Además, permea un ambiente de confianza el cual refuerza la continuidad del aprendizaje en niveles productivos con una proyección de beneficios a largo plazo.

Varios roles asocian el enfoque formativo con la evaluación que se realiza en el aula tomando en consideración dos razones principales: la primera es brindar información acerca de las decisiones a tomar en las estrategias de enseñanza; la segunda, motivar a los alumnos a aprender (Álvarez Méndez, 2001b; Stiggins, 2006). Igualmente confirma la investigación de Stiggins (2006) al declarar que uno de los aspectos que caracteriza a la evaluación formativa como evaluación para el aprendizaje consiste en que ésta reconoce la importancia crucial de las decisiones instruccionales tomadas por los estudiantes y los profesores. En este contexto, los alumnos se convierten en consumidores y participantes activos de la información resultante de las

evaluaciones a la vez que pueden utilizar evidencia acerca de su propio progreso para comprender cuál es el siguiente paso en su aprendizaje, desarrollo y mejoramiento personal integral.

En cuanto al rol de motivar para aprender, la evaluación formativa permite que el contenido curricular adquiera claridad, ya que el alumno está consciente de lo que ha aprendido, cómo lo ha adquirido, y de lo próximo que desea y/o necesita aprender para ponerlo en práctica. Por naturaleza, este acto de autoevaluarse motiva a los alumnos para que aprendan cada vez más de manera efectiva mediante la investigación y reflexión, auscultando acerca de la significatividad de conceptos y contenidos culturales. Al mismo tiempo, este tipo de evaluación para el aprendizaje ayuda a los alumnos a adquirir representatividad propia percibiéndose exitosos mientras avanzan en el entendimiento de sus saberes. En el mismo pensamiento sobre este rol de motivación, los alumnos asumen un compromiso con su aprendizaje particular (Álvarez Méndez, 2001b; Bélair, 2000; Black y William, 1998). Para sacar provecho al máximo de las ventajas que ofrece, estos necesitan desarrollar o reforzar la capacidad de autorregular su aprendizaje a través de la práctica de la reflexión la cual dirige a *valorar la calidad y consistencia de lo aprendido*.

En su visión integral acerca del rol de la evaluación como una cultura que incide en la calidad de la educación, Delgado Santa Gadea (2007) expone que la evaluación formativa da la oportunidad al evaluador de participar en el proceso educativo para discernir de manera más efectiva acerca de su labor docente, con el propósito de mejorarlo o perfeccionarlo. Ayuda a juzgar la tarea docente de manera que sirve como elemento orientador de la enseñanza de sus alumnos. En este sentido, la evaluación formativa no sólo motiva a los estudiantes a aprender sobre contenidos y valores, sino también como arma de doble filo; orienta el desempeño del profesorado hacia una mejor calidad de enseñanza, de compromiso ético ante las decisiones que se toman basadas en la evaluación continua de procesos, de responsabilidad democrática ante el conocimiento y destrezas tanto enseñadas como aprendidas.

La información anterior pone de relieve algunas características medulares de la evaluación formativa que según los estudios de Herman, Aschbacher y Winters (1992) inciden en la calidad y mejoramiento de roles que desempeñan los agentes de acción educativa. Además brindan esperanza acerca de maneras alternativas en que se puede evidenciar resultados significativos y permanentes en el aprendizaje, entre las que aparecen: a) congruencia con metas de instrucción significativas; b) examen de los

procesos, además de la reflexión sobre los productos de aprendizaje; c) fundamentación en algunas teorías como la cognitiva del aprendizaje y su perspectiva constructivista de la adquisición del conocimiento que apoyan la necesidad de integrar las metodologías de evaluación con los resultados de la enseñanza y el contenido curricular; d) el establecimiento y negociación de criterios para evaluar la ejecutoria de los alumnos es crítico y vital; e) información sustancial para poder tomar decisiones acerca del aprendizaje del alumnado; f) petición constante a los alumnos para ejecutar, crear, producir o hacer algo; g) la planificación de actividades necesita aludir a altos niveles de pensamiento y destrezas de solución de problemas; h) utilización de tareas que representen actividades de instrucción significativas; i) la aplicación de conocimiento aprendido como solución a situaciones reales en el mundo; j) a diferencia de otras funciones técnicas de la evaluación, utiliza el juicio humano considerando a la gente como personas y no como máquinas que puntúan y que son calificadas además de clasificadas; k) nuevos roles instructivos y de evaluación para los profesores.

A las características previas, añadimos ciertas condiciones que, según algunos pensadores críticos antes mencionados, funcionan como condiciones para que la evaluación sirva como recurso de aprendizaje, de motivación y de enfoque. La evaluación que es formativa debe ser: a) justa en cuanto a la preparación de las preguntas, la corrección de respuestas, el uso de los resultados de las evaluaciones; b) un agente de beneficio del que aprende sirviendo como recurso de mejoramiento; c) proveedora de información clara y entendible sobre cómo progresa o puede progresar el alumno en su aprendizaje; d) propiciadora de igualdad de oportunidades para aprender; e) elemento que premie y motive en vez de castigar o tildar de fracasados a los alumnos por no contestar como se esperaba; f) propulsora de respeto mutuo, confianza, responsabilidad compartida en el ambiente de clase; g) integradora de los procesos y actividades de enseñanza aprendizaje de modo que se puede manifestar lo que hay que mejorar; h) promotora de una autoevaluación honesta y transparente, tanto del alumnado como del profesorado; i) reforzadora de las dinámicas de trabajo cooperativo en grupos, del avance en destrezas, competencias y contenido curricular, más que de la calificación final; j) inclusiva de todos los agentes que participan de los eventos educativos.

Al respecto, la investigación de Clarke (2008) sobre algunas características y roles de la evaluación formativa, destaca que ésta se perfila como un conjunto de estrategias educativas que provee a los participantes de los procesos de enseñanza

aprendizaje en el aula una estructura efectiva a través de la cual se puedan dirigir las decisiones tomadas en cuanto a otras tareas de la educación, métodos y técnicas a utilizar. Su propia epistemología puede servir como una guía de principios constantes, aunque con estrategias metodológicas de aplicación diferentes por cada docente, para crear en cada evento educativo un marco de referencia óptimo y así hacer de la práctica de enseñanza cada vez más efectiva, enfocada en el alumno y en el progreso de su aprendizaje verdadero (pág. 11).

2.5.4 Modalidades de impacto en la evaluación formativa

Desde una perspectiva más amplia, la utilización y aplicación de la función formativa de la evaluación del aprendizaje puede tener implicaciones legítimas en desarrollo y quehacer diario de las personas en cuanto a los ámbitos personal, institucional y social (González Pérez, 2000: 91). Esto comprende que la evaluación formativa cumple con unas funciones particulares asociadas a procesos de enseñanza aprendizaje que en una relación de colaboración entre sujeto evaluador y evaluado surten un impacto integrador, no sólo en la vida del discente y el docente sino también en los diversos contextos en que conviven sus participantes. A manera de resumen de esta postura acerca de las funciones de la evaluación la cual asume un carácter formativo, González Pérez (2000: 93) describe que “la función formativa, en toda su extensión, como atributo y razón de ser del sistema de evaluación del aprendizaje y que subsume las restantes funciones, implica que sirva para perfeccionar, regular, mejorar y producir aprendizajes.” Añade que el carácter formativo se afianza más en la intención con la que se aplica la evaluación en tanto el uso que se da a la información derivada de estos procesos valorativos, que en los instrumentos o técnicas que se utilizan, sin desmerecer a estos últimos.

Desde la perspectiva de las políticas educativas y su impacto social, las prácticas tradicionales de instituciones de educación superior de Estados Unidos y Puerto Rico parecen ser las más democratizadas en el aula de clases. La evaluación convencional utilizada se fundamenta originalmente en la idea de remediación de dificultades del aprendizaje. En este entorno, la modalidad de la evaluación se instrumenta en forma de retrocomunicación correctora de errores perpetuando un sistema combinado de categorización y castigo dirigido hacia los más rezagados en la realización de tareas o exámenes de contenido. El impacto adverso que esto advierte está asociado con las decisiones unilaterales que se toman tomando en consideración casi exclusivamente los

resultados de pruebas o exámenes escritos de tipo objetivo. Esto ha tenido un impacto negativo no sólo en la enseñanza sino en la ética misma de la evaluación, pues devela una aspiración elitista por desarrollar personas competentes para las ocupaciones que desempeñan en la sociedad. Esto se hace desde una evaluación con carácter selectivo y jerarquizador y constituye una práctica de naturaleza antisocial reflejada en la “imposición de violencia simbólica realizada por la autoridad educativa al servicio de la clase dominante” (Bourdieu y Passeron, 1977: 4).

En consecuencia, la evaluación formativa reemplaza la idea de remediación de deficiencias en el aprendizaje por la de regulación del aprendizaje. Esta es inclusiva de una retrocomunicación enfocada hacia la adaptación, más que a la concepción correctora, la que sugiere que algo está mal en vez de motivar hacia un aprendizaje progresivo y una práctica de enseñanza perfeccionable. Este cambio radical de transformación tanto en el carácter como en el impacto de la evaluación alternativa, arraigado a la conceptualización de la regulación del aprendizaje, surgió en principio de una investigación realizada por Cardinet (1977) inspirada por el análisis de los sistemas cibernéticos.

Subsecuentemente, las investigaciones de Allal (1979) acerca de estrategias de evaluación formativa y sus modalidades de aplicación según concepciones psicopedagógicas, hacen distinción entre tres modalidades de regulación asociadas con la evaluación formativa, la cuales son:

1) *Regulación interactiva*: Esta emerge cuando la evaluación formativa se basa en las interacciones del alumnado con otros elementos de la actividad de enseñanza, a saber, el docente, otros compañeros de estudios, y el material de estudio, lo que propicia la autorregulación del aprendizaje. Al integrarse diversas formas de interactuar con las actividades de instrucción, se provee el espacio para el surgimiento de adaptaciones en el aprendizaje contribuyendo así al progreso del aprendizaje particular de cada alumno a través de la retrocomunicación orientadora en cada paso.

2) *Regulación retroactiva*: Se manifiesta cuando se lleva a cabo la evaluación formativa luego de completar alguna fase de enseñanza, lo que ayuda a identificar los objetivos educativos alcanzados o no alcanzados por cada alumno. La retrocomunicación en este sentido contribuye a la selección de medios alternativos que motiven la corrección o superación de dificultades y obstáculos encontrados por algunos alumnos. Esta modalidad se asocia a la idea de remediación de la concepción inicial sobre evaluación formativa realizada por Bloom (1968, 1969, 1971).

3) *Regulación proactiva*: Ocurre cuando se toma en cuenta diversas fuentes de información que inciden en la preparación de actividades instructivas innovadoras cuyo diseño considera las diferencias observadas en los alumnos. Está vinculada al interés de realizar una diferenciación efectiva en la enseñanza de manera que se enriquezca y consolide en acuerdo con necesidades del alumnado, en vez de concentrarse en remediación de dificultades del aprendizaje.

Como se ha observado, las modalidades anteriores declaran que la evaluación formativa ejerce una profunda influencia dirigida hacia el mejoramiento particularmente en el tipo de enseñanza utilizado, el diseño de las actividades y contenido curricular, la metodología de instrucción. Además, estimulan al alumnado a autorregular su propio aprendizaje de acuerdo a sus necesidades e intereses, cara a la información y experiencias procedentes de diversas fuentes, contextos y diferencias individuales dentro de la dinámica procesual de la práctica evaluativa.

Según Allal y López (2005: 246), las aproximaciones innovadoras de la evaluación formativa frecuentemente interconectan las tres modalidades de regulación, esto es, interactiva, retroactiva y proactiva. Esto conlleva varios beneficios de impacto en los que la evaluación se postula una vez más al servicio de la enseñanza, entre los que figuran: motiva que se produzca un diseño más dinámico y creativo de actividades de enseñanza; ayuda a ganar conciencia sobre la importancia de tomar en cuenta toda clase de información sobre los procesos de aprendizaje y contenidos relevantes contextuales de cada alumno; refuerza una actitud de responsabilidad en el docente especialmente en cuanto a la planificación y manejo de cada momento de evaluación que se lleva a cabo; contribuye al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en cada alumno.

Por último, las modalidades de impacto de la evaluación formativa fomentan la participación activa de los docentes y los alumnos en los procesos de concepción, aplicación y significación de la evaluación además de sus resultados, a través de un énfasis en la diferenciación de la instrucción. Esta noción puede ser representada en el siguiente ejemplo que describe la posibilidad de varias maneras de “ser un lector”, tal como leer para actuar, leer para resumir el contenido principal, leer para entender en profundidad, leer para comunicar. Este ejemplo ofrece la perspectiva de que la evaluación formativa ayuda a identificar diferencias cualitativas entre los mismos estudiantes las cuales necesitan tomarse en cuenta en la selección del material de lectura, en la realización de las tareas utilizadas para la evaluación, en las regulaciones

propiciadas en las actividades de clase. Lo que nos dirige a investigar acerca de posibles medios de evaluación formativa asociados con el mejoramiento de procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.5.5. Medios, técnicas o instrumentos de evaluación formativa

Otra manera de realizar aproximaciones a la evaluación del aprendizaje con función formativa consiste en la descripción de las fuentes de información (propia del docente, del estudiante, de los grupos de pares y de los expertos) que se obtiene mediante el uso de diversos medios de recogida de los datos relacionados con la construcción del conocimiento. Esto responde a la constante interrogante sobre qué se pretende evaluar. Independientemente de cuál sea el medio instrumental que se utilice para recoger la información respectiva, se requiere definir los criterios, así como los aprendizajes y los procedimientos aplicados para alcanzar su construcción efectiva.

Según la investigación de Salinas Salazar (2002) sobre la evaluación de los aprendizajes y sus instrumentos en el contexto de la universidad, la evaluación y sus técnicas e instrumentos deben conceptualizarse como un proceso que despierte y refuerce el diálogo discente, la reflexión y la investigación. Por tanto, el ámbito de la evaluación formativa confiere dimensiones pedagógicas, sociales y éticas al sentido y práctica que los profesores otorgamos a los medios e instrumentos utilizados. Estos componentes dimensionales conllevan procesos de transformación y perfeccionamiento en la práctica docente y del propio aprendizaje; también, que los instrumentos sean variados, alejados de cualquier intención de mal uso de poder o certificación, poniéndolos siempre al servicio de los alumnos. Queda planteado que el enfoque formativo que se designe a las técnicas e instrumentos evaluativos sienta las bases para ofrecer seguimiento a los procesos de desarrollo y aprendizaje del discente. Además, provee acciones de mejoramiento, de transformación en la estructura conceptual del alumno, partiendo de sus propias aproximaciones a la construcción del conocimiento (Salinas Salazar, 2002: 11, 16-18).

Los medios que se apliquen desde los principios y características que atañen a la evaluación del aprendizaje con función formativa proporcionan al profesorado con elementos de juicios contextualizados acerca de lo que los alumnos disciernen en lo que interesan aprender y cómo pueden construir el conocimiento de manera efectiva. A la vez, dichos medios o recursos, aplicados formativamente en la evaluación, proveen indicadores sobre cómo el docente puede mejorar su práctica de enseñanza.

Los procesos y técnicas de la evaluación formativa coadyuvan a que el cuerpo docente adquiera conocimiento y domine la mejor manera en que sus alumnos pueden aprender y aplicar lo que aprenden, estilos de aprendizaje, ritmos de adquisición y transferencia de conocimientos. Igualmente, se ofrece retrocomunicación acerca de la efectividad de las acciones docentes en mejorar la comprensión de los estudiantes acerca de los nuevos desafíos intelectuales, actitudinales y valorativos como oportunidades de aprendizaje significativo. Congruentemente, para ganar ventaja de los beneficios resultantes de una administración sana de los procesos de la evaluación formativa, el docente requiere tener acceso a informes que puedan ser entendibles, interpretados y retroalimentados de tal modo que la evaluación pueda ofrecer motivación, credibilidad, refuerzo o hasta ayuda remediadora ante deficiencias y obstáculos en los procesos de conocimiento. En forma congruente y desde la perspectiva de la meta ulterior de la práctica formativa de la evaluación del aprendizaje, Álvarez Méndez (2001b) expone lo siguiente:

Lo que se desea es convertir la evaluación en un instrumento para llevar a todos a adquirir el saber y apropiarse de él de un modo reflexivo, y no eliminar a los que, después de la salida, no consiguen adquirirlo debido a factores presentes en la propia escuela principalmente (pág. 75).

En el sentido anterior, Eisner (1977: 135-150) plantea varios principios que parecen ser relevantes para poder entender mejor los procesos de evaluación formativa. Para Eisner requiere:

- 1) Reflejar las necesidades del mundo actual real relacionándolas a las habilidades de resolución de problemas y construcción del significado del conocimiento procesado.
- 2) Evidenciar la manera en que los alumnos aprenden y resuelven los problemas mostrando así su razonamiento y habilidad para transferir el aprendizaje.
- 3) Reflejar los valores de la comunidad intelectual.
- 4) Ampliar su alcance de la ejecutoria individual a la de trabajo cooperativo en equipo, en el contexto no sólo de la institución educativa, sino también en la comunidad circundante en la sociedad global.
- 5) Permitir considerar más de una manera alternativa de hacer y evaluar las cosas.
- 6) Promover la transferencia de conocimientos mediante la diversificación de

tareas que requieran el uso inteligente y crítico de las herramientas para el aprendizaje.

7) Motivar a que los alumnos visualicen, entiendan e interpreten el todo, y no sólo las partes individuales de una situación o un cuerpo de conocimientos.

8) Fomentar la participación democrática y las decisiones éticas al permitir que los alumnos escojan una forma de respuesta con la cual se sientan cómodos y respetados.

9) Permitir que se entienda y valore la información sobre la marcha de todo el proceso educativo.

De forma paralela, la práctica formativa persigue el hecho de que la evaluación se convierta en un recurso a través del cual los participantes de las actividades educativas aprendan a expresar su saber y entendimiento de significados, no sólo del contenido directo sino también del conocimiento acumulado integrado en su ser mediante formas de razonamiento y de formación. Asimismo, implica que elementos como la inseguridad, inestabilidad, dinamismo, dudas, entre otros, sean aceptables y esenciales en las dinámicas educativas del aula de clases (Álvarez Méndez, 2001b: 75). La descripción interpretativa de la literatura sobre la evaluación formativa requiere de principios consistentes, procedimientos y espacios específicos de desarrollo, que tomen en cuenta el desempeño del alumnado así como el del cuerpo docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para lograr esto, los procedimientos deben ser propicios en cuanto la recogida de información relevante la cual proviene tanto de los resultados de las evaluaciones como de los profesores evaluadores, para así tomar decisiones obtenidas de una práctica de reflexión de todos los sujetos. Este tipo de decisiones en torno a la reflexión de los procesos y productos del aprendizaje están enfocadas hacia el avance del aprendizaje autónomo, democrático y responsable en los planos individual y comunitario.

Uno de los problemas principales que surge en el momento de realizar evaluaciones formativas es la observación reiterada del casi ausente ofrecimiento de capacitación al profesorado acerca de los medios o instrumentos y técnicas formativas disponibles: cómo aplicar diferentes instrumentos de naturaleza cualitativa, y cuándo y cómo utilizar los resultados en interpretaciones acertadas acerca del progreso del alumnado en su aprendizaje. La percepción de Greenstein (2010) expone que aunque las organizaciones educativas han llegado al consenso sobre los beneficios y utilidad de la evaluación formativa, aún se carece de esfuerzos por capacitar o educar al profesorado en relación con tal evaluación y sobre su uso y aplicación en el salón de

clases. No obstante, el profesor que actúa en el contexto de la evaluación formativa debe manifestar responsabilidad por desarrollar competencias que sirvan para recoger, analizar e interpretar datos a través de medios, instrumentos o técnicas fundamentados en el quehacer teórico práctico de la investigación cualitativa.

La metodología de la evaluación formativa provee y emplea algunas técnicas e instrumentos que manifiestan una no muy amplia diversificación en la oferta. Debido a que la mayoría está al servicio de los mismos propósitos, frecuentemente refleja los mismos usos, desempeñando las mismas funciones (Álvarez Méndez, 2001b: 84). Por tanto, lo que es determinante para la selección de técnicas e instrumentos de evaluación al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del mismo proyecto cultural educativo (esto es, el currículum), lo constituye el uso que de estos medios se haga y las funciones que la evaluación cumpla en cada momento de las actividades educativas. En todo caso, los recursos evaluativos utilizados con función formativa deberán brindar comprensión del funcionamiento cognitivo del alumno cara a la tarea propuesta o realizada. La información resultante de estos procesos que será significativa es la que se refiere a las representaciones que el alumno hace de cada tarea y de los procedimientos que utiliza para llegar a un resultado determinado, en los que aun los errores son válidos (Allal, 1979).

Los aspectos previos asociados a una racionalidad práctica encierran una metodología cualitativa en cuanto a la exploración de la realidad educativa y su correspondiente recogida de información. Tanto los elementos racionales prácticos como los métodos cualitativos de evaluación postulan que las decisiones de selección que el docente realice de los recursos evaluativos disponibles en tanto conocidos, estará condicionada a consideraciones conceptuales y principios educativos (Allal, 1979: 91).

Aunque el elemento cuantificable parece ser contrario a la utilidad de la función formativa, algunos investigadores argumentan que dependiendo del propósito y manera en que se use un recurso evaluativo podría ser de tipo formativo si cumple con las características y funciones antes expuestas. En todo caso, los resultados cuantificables no deben constituirse un sinónimo de que se haya realizado un momento de aprendizaje verdadero, ya que muchas veces estos han sido pobremente negociados y analizados, por consiguiente usados como *sancionadores* que atribuyen más *poder* y *soberanía* a quienes están en *posición de autoridad* en el acto educativo (Antibi, 2005).

Acerca de cuándo usar cada procedimiento de evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, buena parte de esto dependerá de la decisión sobre qué tipo de

evaluación se va a desarrollar, cuál es la realidad evaluada, cuál es el propósito de la evaluación. Llegará el momento en que el docente deberá proceder a analizar y decidir qué medio, técnica o instrumento concreto será el más pertinente para recoger información; en particular, la que gira en torno a la efectividad de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, asociados a la idea de la internalización de saberes. Tales decisiones se pensarán durante el transcurso de la realización de las actividades educativas acordes con el proyecto curricular negociado, la propuesta de objetivos de enseñanza consensuados, y la toma en consideración de los intereses en tanto necesidades de los alumnos (Gimeno Sacristán, 1996).

Lo anterior postula una diferenciación entre los recursos evaluativos de naturaleza cuantitativa y los cualitativos, que en el caso de este estudio se aproximan a un paradigma sociocrítico o de racionalidad práctica. Por consiguiente, la selección de técnicas e instrumentos de evaluación en el ejercicio de las actividades y procedimientos educativos dependerá de lo que se quiere investigar y aprender, del marco teórico o paradigma racional sobre el cual se fundamente el proceso de enseñanza aprendizaje y sus tareas educativas, y de la naturaleza y perspectiva del currículum. La siguiente tabla 1 presenta algunos contrastes entre algunos supuestos o principios que fundamentan los recursos de evaluación con función y aplicación cuantitativa o cualitativa, en relación a sus enfoques, procesos y estrategias, utilizados de acuerdo con los elementos del contexto curricular que sirve de referencia para la enseñanza.

De acuerdo con la tabla 1, existen diferencias entre la evaluación de la función cuantitativa y la cualitativa. En cuanto a su naturaleza ontológica, principios epistemológicos, métodos, técnicas e instrumentos, categorías de metas y objetivos en cuanto al aprendizaje, utilidad y función, la evaluación formativa contribuye hacia una exploración de índole cualitativa en relación con los actos educativos del aula de clases.

El paradigma o racionalidad bajo el que opera la evaluación cualitativa, en nuestro estudio particular, la de función formativa en el aprendizaje, coadyuva una realidad social que está en deconstrucción y construcción continua desde una perspectiva democrática. Incluye la metodología con un enfoque hermenéutico en cuanto a la comunicación, ubicando en un lugar preminente los procesos de desarrollo conceptual y mental de la comprensión, interpretación y reflexión en un ámbito de consenso entre todos los participantes. La prioridad de evaluación la constituyen los procesos de construcción del conocimiento y la evaluación propia, tomando en

consideración aspectos subjetivos y axiológicos de los sujetos. En este sentido, la evaluación cualitativa con función formativa del aprendizaje ofrece un diseño emergen-

Tabla 1

Diferencias entre métodos cuantitativos y métodos cualitativos para explorar la realidad educativa en cuanto a la recogida de datos e información (Bolívar, 1999: 365-376)

	Evaluación cuantitativa	Evaluación cualitativa
Supuestos ontológicos	Realismo: La realidad es independiente del observador. La verdad es una representación de la realidad, de ahí que pueda ser explicada, lo que significa que puede ser controlable, medible y manipulable.	Construcción social: La realidad es una construcción social. La verdad, algo a consensuar. La metodología es hermenéutica: comprender es dar voz a los implicados.
Supuestos epistemológicos	Objetivo: El conocimiento de lo real es independiente del observador, en cuanto que existan garantías objetivas de la observación-	Consensuado: La verdad es algo a consensuar entre el observador y los observados.
Métodos	Encuesta, entrevista estructurada, indicadores, observación estructurada. Metodología limitada en el tiempo.	Metodología participante, entrevista abierta, grupos de discusión, analizadores sociales, etc. Metodología procesual y continua.
Objetivos	Búsqueda de objetividad, generalidades y medida de resultados.	Subjetividad de los implicados, casos representativos y evaluación de procesos.
Evaluación	Diseño previamente planificado. Se usa para evaluar programas de gran alcance.	Diseño emergente. Se emplea para la evaluación de programas específicos o locales.

te evaluación para el perfeccionamiento y la mejora de calidad no sólo de lo que atañe al aprendizaje de los discentes sino también a la utilidad de la enseñanza aplicada por parte del profesorado (Bolívar, 1999: 365-376).

La naturaleza de los recursos técnicos que vamos a explorar opera en un entorno de carácter cooperativo, democrático, participativo (Dubet, 2005; MacDonald, 1995; Perrenoud, 1990). El entorno está mediado por relaciones interpersonales de armonía entre el profesorado, los alumnos, padres, y demás agentes de la institución educativa. Su alcance abarca las dimensiones objetivas y subjetivas del individuo visualizándolo como un ente total e integral.

Es importante recalcar que los recursos evaluativos que responden a una práctica formativa deben tomar en consideración los valores morales, principalmente cuando se intenta evaluar el desarrollo e integración de conceptos y el entendimiento

de significados. Los valores morales son los que garantizan la significatividad educativa de los medios e instrumentos evaluativos validando como genuinas y legítimas las prácticas formativas desde una perspectiva social (Álvarez Méndez, 2001: 89).

En resumen, existen maneras incidentales, así como medios y técnicas de naturaleza informal y formal en que el docente puede evaluar formativamente el aprendizaje de sus alumnos. Aunque la literatura de investigación sugiere muchas técnicas, métodos e instrumentos de evaluación educativa del aprendizaje, en realidad, como se puntualizó anteriormente, “no son tan variados, sobre todo porque la mayoría están al servicio de los mismos fines, se utilizan para los mismo usos y desempeñan las mismas funciones” (Álvarez Méndez, 2001b: 84).

Sobre esto, Allal y López (2005: 246) exponen algunos medios informales de evaluación, tales como la observación y la discusión. Añaden a la lista otros medios más estructurados que se pueden utilizar con uso y función formativa como lo son los *tests*, las composiciones escritas y los informes orales. La función y la práctica que se le asignen a estos y otros recursos de evaluación determinarán el nivel de compromiso que cada docente está dispuesto a asumir en la formación del aprendizaje de sus alumnos y su desempeño profesional. Por eso, uno de los compromisos en la evaluación formativa es la disposición de aprender de la evaluación que se practica *de y con sus alumnos* en palabras de Álvarez Méndez (2001b: 86). Con la misma intensidad, se hace imprescindible explicitar de manera formativa lo que en realidad es importante y que al mismo tiempo amerita atención, esfuerzo y motivación. Esto postula como crucial la explicación de los criterios a ser evaluados, cómo se valoran los trabajos y las tareas, describir qué y cómo se va a valorar, además de propiciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera interactiva y cooperativa (pág. 86).

Acorde con la contemplación de esta forma alternativa de practicar la evaluación de los aprendizajes desde una metodología cualitativa que responde a los principios de la racionalidad práctica, en breve se presenta una descripción de algunas técnicas e instrumentos de evaluación en los procesos de tal evaluación formativa. Aunque la literatura investigada ofrece información bien articulada que favorece a la evaluación formativa como una forma alternativa efectiva de ayuda y mejora educativa (Black y William, 1998), todavía queda como un desafío el aspecto relacionado con la investigación acerca de su implementación a grandes escalas en el aula de clases. Es importante destacar el hecho de que algunas técnicas pueden fungir como instrumentos evaluativos conforme al uso que se les otorgue en la realización de las actividades de

enseñanza.

1) *Observación*: De acuerdo con el artículo de Garrison y Ehringhaus (2007) sobre la evaluación sumativa y la formativa en el aula de clases, la observación consiste en ir más allá de caminar alrededor de un salón de clases y mirar si los estudiantes están realizando la tarea o si necesitan clarificación en algún concepto. La observación que contiene un enfoque claro y está bien estructurado ayuda al docente en el proceso de recopilación de evidencia en relación con el aprendizaje del alumno de modo que se pueda informar la planificación de la enseñanza. Permite describir el proceso de enseñanza aprendizaje y el de evaluación con más detalle tomando en consideración conductas verbales y no verbales del individuo evaluado.

El docente desempeña el rol de investigador observador formando parte de la población estudiada (los alumnos) para desarrollar un entendimiento amplio y claro de los valores y creencias presentes. Aunque, por otra parte, el alumnado puede fungir como autoobservador de su propio aprendizaje, su interés o motivación por estudiar la temática, los cambios en su conducta ante lo investigado, los procesos evaluativos experimentados, y la reflexión de sus evaluaciones. El observador (ya sea el docente o el discente) participa en el proceso y el contexto de todos los eventos y actividades educativas.

La observación representa una manera de explorar de forma más inductiva y abiertamente, menos viciada por prejuicios o preconcepciones acerca de los evaluados o de los protocolos de evaluación. A manera de ejemplo de cómo aplicar la técnica de observación en el contexto de preparación en instituciones de educación superior en EE.UU., Harris (2003) puntualiza que pueden emerger puestos de observación compuestos por agentes de la comunidad educativa que ayuden a reflexionar sobre las manifestaciones de conductas, problemas de la mayoría, preocupaciones de la comunidad, entre otros. Entre algunas posibles preguntas que contribuyen a gestionar el proceso de observación y que pueden servir de referencia para reflexionar durante y posteriormente al uso de esta técnica, figuran las siguientes: ¿Qué observar? ¿A quiénes observar? ¿Para qué se observa? ¿Por qué observar? ¿Quién observará? ¿Qué tipo de observación se realizará? (Ej. etnográfica, estructurada, por escala) ¿Qué instrumentos se utilizarán para ciertas clases de observación? (Ej. ítems de categorías de frecuencia en que se observa alguna conducta) ¿Dónde se va a observar? ¿Qué obstáculos o limitaciones existen y qué principios éticos orientan la observación y el tratamiento de las mismas?

Las observaciones en forma de respuestas a preguntas como las presentadas anteriormente se recogen en instrumentos como el récord anecdótico. Este consiste de una plantilla prediseñada por el maestro o algún cuaderno en el que redacta diariamente o cada cierto número de días (por ejemplo, semanalmente) ciertas observaciones significativas que funcionan como respuestas a las preguntas que a la vez brindan enfoque y propósito.

La observación consiste de una serie de apreciaciones y valoraciones que el profesor lleva a cabo tomando como base hechos, juicios, actitudes personales, prejuicios y percepciones. La observación se debe realizar durante la participación de todos los sujetos en las actividades de clase. También, se debe registrar durante las conferencias o la dinámica de estudio de contenido, aquellas conductas de los alumnos reflejadas en forma de retrocomunicación verbal como no verbal. Álvarez Méndez (2001b) destaca el valor de la observación participante y reflexiva para la comprensión y explicación de conocimientos (pág. 98). La utilización de esta técnica desde la función formativa requiere cierto dominio de parte del profesorado acerca de algunos instrumentos que se pueden utilizar al momento de registrar los datos procedentes de las observaciones directas o indirectas, formales o informales desde el ámbito de lo conversado en el aula. Algunos ejemplos de instrumentos de recogida de observaciones son la grabación de videos de todas las actividades educativas, el récord anecdótico sobre experiencias de interacción más prominentes, el diario de auto observación, entre otras posibilidades.

2) *Entrevista*: Bingham y Moore (1941) describen la entrevista como una conversación seria que tiene un fin determinado y posee tres funciones básicas: recoger datos, informar y motivar. La entrevista se utiliza para averiguar algo acerca de un sujeto u objeto, o para enseñarle algo, o para influir en sus sentimientos o conductas.

Esta técnica sienta las bases para que se lleve a cabo un encuentro significativo de intercambio de comunicaciones, expresiones no verbales, experiencias, opiniones, conocimientos, impresiones, percepciones de la realidad, entre dos o más personas. En el ámbito educativo, los participantes incluyen al profesor y al alumno, y en algunos otros momentos, a otros alumnos o sujetos externos.

Álvarez Méndez (2001b) explicita que la entrevista que se practica con una función formativa persigue la formación del alumno desde la perspectiva de los participantes de las actividades educativas. La evaluación toma lugar por medio del diálogo dirigido hacia el mutuo entendimiento (pág. 100). Según Álvarez Méndez

(2001b: 101), uno de los propósitos formativos es la responsabilidad del profesor en “saber lo que es el aprendizaje desde el lado del alumno y valorarlo con él para comprenderlo en su totalidad”. De esta manera, no sólo se va formando el aprendizaje del alumno sino que también se va transformando la acción docente desde la autorreflexión.

La entrevista despliega el ambiente y clima pertinentes para tratar de conocer directamente a los sujetos que han investigado, laborado, estudiado o participado en alguna manera en el desarrollo de la competencia, o del tema, o del contenido de interés para el discente. Tanto el evaluador como el evaluado investigan acerca del significado de las conductas, conocimientos, valores, aprendizaje de cada sujeto implicado en el proceso de aprendizaje. Los entrevistados y los entrevistadores se compenetran en los conocimientos y experiencias de otros, poniendo a prueba así las memorias, creencias y los motivos en relación con una situación particular que origine desafío cognitivo. La manera de entrevistar debe ser dialógica, de preguntas y respuestas desafiantes, que provoquen argumentos sólidos, explicitaciones contundentes y documentadas sobre lo que se está inquiriendo en la entrevista.

Existen varios tipos de entrevistas, a saber: entrevistas individuales y las grupales; abiertas en las que los discursos son espontáneos; cerradas que contienen preguntas que requieren respuestas cortas y precisas; informativas en las que se imbrica un proceso de recogida e intercambio de información, de conductas verbales como no verbales en referencia a factores relevantes en el caso de estudio, entre otras. Debido a que esta técnica fue utilizada en el trabajo en curso, se ofrecerá una descripción más amplia en la sección de metodología.

3) *Trabajos escritos*: Representan una manera más estructurada de evaluación formativa acerca de lo comunicado directa o indirectamente en el desempeño de las actividades educativas. El mensaje se evidencia a través de textos escritos por los mismos alumnos en torno a algún tema de los estudiados. Estos textos se pueden redactar en forma de composición corta o como manuscrito de investigación que describan varias facetas formativas de autorregulación del aprendizaje. Según Allal y López (2005), se utiliza periódicamente para permitir la regulación retroactiva de dificultades que no fueron resueltas a través de la aplicación de técnicas e instrumentos informales de regulación interactiva. Uno de los criterios prioritarios consiste en cómo el alumno plasma por escrito o expresa la información que ha adquirido mediante la demostración de mejores maneras de adaptar el mensaje aprendido a través de la

aplicación de las destrezas o competencias desarrolladas según lo consensuado en el proyecto curricular que es flexible. Los criterios para evaluar la calidad de lo escrito deben ser negociados previo a la administración del ejercicio. Una vez terminada la tarea escrita, será esencial estipular tiempo(s) determinado(s) entre los involucrados en las actividades de enseñanza-aprendizaje para compartir retrocomunicación significativa y motivadora sobre el progreso, nivel de logro, el grado de participación del alumno en su propio aprendizaje y demás acciones educativas. Además, se destaca el uso que los alumnos hacen de técnicas o herramientas en las actividades de aprendizajes, además de posibles alternativas para mejorar los procesos encaminados hacia la formación y refuerzo de las destrezas pedagógicas proyectadas (Allal y López, 2005: 247).

4) *Proyecto de investigación de campo*: Es una forma de trabajo escrito. Este en particular, es un trabajo de investigación de tipo cualitativo (ya sea descriptivo o interpretativo) mediante el cual el alumno no sólo explora más a fondo sobre algún tema de interés, sino que intenta aplicar los conocimientos aprendidos. Como ejemplo concreto de este tipo de técnica o instrumento formativo, me refiero a una de las tareas asignadas a un grupo de alumnos del curso de Introducción a la Ética Cristiana a nivel universitario. Una de las maneras de evaluación que invita a los alumnos a evaluarse a sí mismos aplicando conceptos aprendidos en el contexto en el que viven consistió de un proyecto de investigación de campo. Éste estimulaba a los alumnos a identificar algún problema social moral percibido o experimentado dentro de su comunidad. Dicho problema o dilema moral requería que el alumno investigara varias fuentes de información y utilizara varias técnicas de investigación cualitativa que incluyeran una documentación sólida y confiable, para entonces ofrecer una descripción reflexiva del problema observado o vivido. La segunda parte del proyecto de campo consistía en redactar un plan estratégico de acción que ofreciera posibles soluciones de impacto individual y comunitario, haciendo uso de todo lo estudiado y aprendido en la investigación.

Existen algunas posibles variantes de este tipo de recurso evaluativo formativo cualitativo. Una de ellas la representa el estudio etnográfico. El estudio etnográfico puede tomar forma de proyecto cuando se compila como una investigación de campo cuyo propósito principal consiste en entender una cultura y los significados que le asignan a sus fenómenos sociales a través de las interacciones y estructuras sociales. El contexto de estudio y evaluación se enfoca en un entorno que represente cierta

comunidad con algún problema de tipo social o educativo. Este recurso estudia las creencias, ideas, valores, en fin, todo aspecto vivencial que arroje luz sobre cómo viven y conviven, cómo enseñan y aprenden las personas de una cultura en particular.

El estudio de Goetz y LeCompte (1984) sobre etnografía y diseño cualitativo declara que el propósito del estudio etnográfico es proveer datos ricos en términos descriptivos acerca de los contextos, actividades, y creencias de los participantes en los ambientes educativos. Típicamente, los datos representan los procesos educativos mientras estos están ocurriendo. Los resultados son examinados a la luz del fenómeno total. Es un proyecto de función continua el cual es documentado a través de narrativas, comentarios interpretativos, observaciones, complementando éstos a través del uso de videos, cámaras fotográficas, grabaciones de audios, entre otros medios.

5) *Diario reflexivo*: Consiste en un documento escrito en forma de diario en el que el alumno redacta interpretaciones personales acerca de los contenidos estudiados, inquietudes o desacuerdos sobre procesos de enseñanza o evaluación o comentarios críticos en torno a los conceptos investigados. Dicho diario recoge la interactividad de los aprendizajes que se realizan y su relación con el contexto. Esto no está al margen de razonamientos de ideologías, de los valores socioculturales, de las creencias y de los sentimientos de los participantes como reflejo de su personalidad misma (Bordas y Cabrera, 2001: 14).

Puede servir como técnica e instrumento evaluativo que permite al alumno reflexionar y escribir acerca de su propio proceso de aprendizaje centrando las ideas principales en el desarrollo conceptual que ha alcanzado. Las posibles preguntas que dirigen el proceso de reflexión pueden ser: ¿Qué fue lo más importante que aprendiste en el día de hoy? ¿Cuál fue el tema más confuso? ¿Qué interrogantes tienes que aún permanecen sin contestar? entre otras posibilidades.

Mientras fomenta que los alumnos reflexionen inmediatamente después de cada oportunidad de aprendizaje, el diario se convierte en un instrumento de recogida de información cualitativa y procesual en el que se registra amplia y libremente algunas experiencias y problemas derivadas de la práctica pedagógica. En este sentido, las redacciones reflexivas son una recolección sistémica que implica autoevaluación meta interpretativa de datos sociohistóricos, ya sean escritos u orales, donde todo puede ser evidencia acerca de las causas, efectos y tendencias de los eventos pasados que pueden ayudar en la explicación de eventos experimentados en la actualidad y anticipar posibles cursos de acción futura. Las reminiscencias de los alumnos y los profesores al

nuevo conocimiento con el que autodialogan, pueden permitir una mejor comprensión de las situaciones, de los problemas, de las necesidades de cambio, tanto de pensamiento como de práctica. Esto facilita posibles explicaciones interpretativas que presenten soluciones a problemas educativos, sociales, personales y de todo tipo (Moreira, 2002; Neill, 2006).

6) *Grupos de discusión socializada o grupos focales*: De acuerdo con la descripción que hace Korman (1978), esta técnica consiste en reunir a individuos seleccionados por investigadores para abordar, discutir y preparar, desde la experiencia e intereses de los participantes, un tema o serie de temas o hecho social. La discusión grupal provee la oportunidad de reunir a un grupo de estudiantes (en nuestro caso) con el propósito de analizar varios temas más a fondo a través de interacciones discursivas. Fomenta el intercambio de ideas, impresiones, percepciones y creencias entre los integrantes del grupo focal, dirigiéndose hacia el cumplimiento de algún propósito educativo expresivo o procedimental. Propicia además la participación democrática de todos los alumnos al expresar de manera responsable y genuina sus argumentos y experiencias. Los conflictos culturales y sociales afloran más fácilmente en el ámbito grupal en la medida en que sus participantes interactúan, dialogan, presentan sus opiniones y difieren unos de otros, postulando como una de las metas continuas tratar de desarrollar empatía entre todos los miembros.

En cuanto a su estructuración, los puntos de conversación pueden o no estar previamente delineados en forma de lista de preguntas, ya sea de respuesta abierta o cerrada, dependiendo la función evaluativa aplicada. El grupo puede ser homogéneo o heterogéneo en cuanto a características sociales, intelectuales, sociográficas, profesionales, entre otras), decisión que dependerá del propósito y metodología de la investigación (si es cuantitativa o cualitativa).

Existen diversas maneras en que se realizan las discusiones grupales, tales como: la mesa redonda, el debate, el panel, el seminario, etc. Por otro lado, el enfoque de la discusión puede ser dirigido o una discusión libre. En la discusión dirigida, es frecuente diseñar una lista de preguntas que dirijan la discusión sobre un tema en particular, contando con un moderador que dirige el orden del diálogo. En cuanto a la discusión libre, los miembros del grupo conversan de manera espontánea e informal sobre algún tema, que bien puede o no estar designado con anticipación. Este tipo de dinámica cuenta opcionalmente con un moderador que regule la discusión.

7) *Formas de autoevaluación*: Actualmente, se observa mayor reconocimiento

a la importancia de estimular la participación del estudiante en los procesos de la evaluación formativa (Allal y López, 2005). Como ejemplo de esta técnica, Allal (1999) propone tres formas diferentes de involucramiento estudiantil, a saber: la autoevaluación individual, la evaluación recíproca de pares, y la coevaluación.

La autoevaluación permite el desarrollo de una actitud reflexiva e interpretativa acerca de procesos y acciones educativas experimentadas por cierto período de tiempo, ya sea dentro o fuera del aula, relacionadas con ideas, actitudes, producciones, conocimientos y aprendizaje generados y contruidos por el propio alumno (Herrera, 2001). De acuerdo con Bélair (2000), esta tarea alude a la responsabilidad del sujeto en su aprendizaje personal, pero no oculta la participación ética del profesor como facilitador de la tarea de aprender a autoevaluar. En este proceso que puede cobrar forma de composición escrita o diario personal de reflexión, el alumno se ubica en el primer plano en su propia evaluación sobre lo que ha aprendido o no y cómo lo ha hecho. Se postula la autoevaluación como una valoración personal, que surge a consecuencia de un juicio emitido en relación con unas variables, o criterios, o competencias establecidas mediante negociación, siempre con el fin de tomar decisiones de una manera justa, ecuaníme y ética.

La autoevaluación o *evaluación auténtica*, según la interpretación de Tardiff (citado en Bélair, 2000), demanda que el alumno haga suyo conscientemente todo lo que implica esta área integradora del currículum, los criterios de la misma, los principios de justicia y equidad, y el compromiso o responsabilidad que todo esto conlleva en la didáctica y el desarrollo personal y profesional. Desde la interpretación de la evaluación auténtica, la evaluación es un proceso que incluye diversas formas de valorar la ejecutoria del alumno según se refleja en su aprendizaje. (Callison, 1998: 1). Esta evaluación toma en consideración los logros intelectuales auténticos derivados del trabajo que realiza el estudiante dentro y fuera del aula de clases, lo que ayuda a definir estándares auténticos de ejecutoria académica (Newmann, Marks, y Gamoran, 1996: 281).

Como punto central de innovación, esta concepción interpone una pedagogía auténtica que descansa en estándares de calidad intelectual en vez del uso de técnicas de enseñanza sin conexión a la ejecutoria o al aprendizaje del alumno. Los estándares de calidad intelectual de una pedagogía auténtica y la evidencia de un vínculo entre dicha pedagogía y la ejecutoria del alumno promueven el avance de la investigación y la práctica de una enseñanza centrada en el discente, con una perspectiva de aprendizaje

activo (Newmann y Cols., 1996:281).

Por consiguiente, la autoevaluación comprende el autoestudio y reflexión del conjunto de prácticas del discente, dando paso a un proyecto propio del alumno. El currículum que se asocia con este tipo de evaluación propicia que el alumno enfrente el desafío de construir y producir conocimientos y experiencias propias, en vez de reproducir significados o conocimientos de otros (Newmann y Cols. 1996: 283). En dicho proyecto, el discente toma decisiones para la acción, basadas en la observación y examen particular de su propia práctica, de las posibilidades y limitaciones, de lo conocido y lo que surge en las acciones de aprendizaje y lo que se hace con el mismo (Herrera, 2001).

En mi propia experiencia autoevaluativa, esta técnica ha servido estratégicamente en ofrecer la oportunidad de crear y renegociar mis propios criterios de conocimiento y actuación profesional, en continua reflexión individual conjunta entre compañeros y profesores, matizando el proceso educativo con una mayor responsabilidad y compromiso en su cumplimiento. Ha propiciado la ampliación de horizontes en cuanto al uso de dimensiones metacognitivas y reflexivas en los procesos de construcción de mi aprendizaje provocando que se operen transformaciones en mi práctica pedagógica desde el contexto de desarrollo de las actividades profesionales (Allal y López, 2005: 251). Como ejemplo de autoevaluación sobre mi práctica estudiantil a nivel doctoral en educación, refiérase al Anexo B.

8) *Portafolio o dossier*: El portafolio es considerado una técnica de enseñanza-aprendizaje y un instrumento de autoevaluación. La justificación de su título y estructura organizativa parece tener su origen de semejanza en la idea de las carpetas en las que los alumnos universitarios artistas cargaban sus trabajos. El contenido era selecto, pues no abarcaba todas las pinturas, ideas o creaciones de los artistas. Más bien, presentaban los trabajos que cumplían con algún fin específico (Salinas Salazar, 2002: 37).

La profesora Villarini (1996) define el portafolio en un seminario de formación del profesorado como una colección selectiva deliberada de los trabajos de los alumnos, reflejando estos sus esfuerzos, progresos y logros en un período de tiempo, en el desempeño de alguna área específica de aprendizaje. El portafolio representa un sistema que compila procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, en los cuales subyacen varias técnicas e instrumentos. Implica la acción de proveer diversidad de recursos escogidos por los alumnos para expresar su valoración acerca de la efectividad en el

cumplimiento de objetivos, criterios y competencias negociadas. Por tanto, es un proyecto que ayuda al alumno a ordenar conceptos, apreciaciones, conocimientos aprendidos en forma de colección de textos, documentos, grabaciones de audio, videos, entre otros posibles variados recursos de recogida e interpretación de información (Salinas Salazar, 2002: 38).

En su exposición acerca del portafolio, Barragán Sánchez (2005) explica que el campo educativo ha acuñado este concepto convirtiéndolo en una metodología alternativa de enseñanza y evaluación frente a aquellas de postura cuantitativa. En este sentido, puede utilizarse como técnica de evaluación y diagnóstico, además de ser componente de la metodología de enseñanza-aprendizaje.

El portafolio representa un procedimiento de evaluación continua y progresiva de las diversas trayectorias de aprendizaje que el alumno ha decidido y regulado en lo que refiere a materiales, contenidos curriculares, estrategias cognitivas. Ayuda a los alumnos a reflexionar sobre sus trabajos congruentemente con su comprensión y dominio de lo expuesto en el proyecto curricular estudiado, a través de la revisión de lo que hacen, autorregulando así su habilidad para reconocer tanto sus fortalezas como debilidades, y facilitar el restablecimiento de sus metas de aprendizaje en caso de ser necesario (Salinas Salazar, 2002: 38). La base de datos la constituyen las ejecuciones, rendimientos, logros y hasta errores y desaciertos de los participantes, incorporando el valor de su potencial de aprendizaje y desarrollo de competencias desde el desarrollo de las actividades pedagógicas, en vez de postular la evaluación como una forma de castigo o diferenciación de clases. Beckeley (1997), en sus recomendaciones a profesores sobre cómo diseñar un portafolio educativo, añade que este tiene un carácter cooperativo ya que implica a discentes y a docentes en la organización y desarrollo de su propia evaluación.

De acuerdo con la perspectiva de Delgado García, Borge Bravo, García Albero, Oliver Cuello y Salomón Sancho (2006) en el contexto educativo europeo, el portafolio ha demostrado ser una herramienta educativa que aporta información acerca de cómo el alumno adquiere, incorpora y practica competencias. Algunas de sus finalidades y objetivos de acuerdo con Barragán Sánchez (2005) son: a) evaluar el proceso y el producto; b) motivar a la reflexión del propio aprendizaje en la evaluación; c) desarrollar destrezas de cooperación entre el alumnado; d) promover la capacidad de resolución de problemas; e) estructurar tareas de aprendizaje; f) proveer información que ayude a ajustar los contenidos del curso a las necesidades e intereses de los

alumnos.

Existen varios tipos de portafolios que se clasifican en función de su uso. Uno de ellos es el portafolio de trabajos. Este provee la oportunidad para que el profesor y el alumno comprueben el progreso del aprendizaje mediante una revisión diaria de las tareas realizadas, los criterios satisfechos y los no alcanzados, y la manera en que se ha ido construyendo el conocimiento. El docente no necesariamente domina el proceso de selección de materiales, más bien, participa añadiendo muestras, registros y anotaciones, mientras que los padres, tutores y otros compañeros pueden adjuntar comentarios relacionados. Otro tipo es el portafolio de presentación. Este se compone de los mejores trabajos que el alumno ha producido acerca de lo investigado y aprendido. No incluye los trabajos diarios ni los que hacen referencia a las tareas en progreso. Otro tipo es el recuerdo que lo conforman todos los materiales no incluidos en el portafolio de presentación, pero que también han servido para realizar aprendizajes significativos. Contiene trabajos que informan sobre la realización de varias tareas en varios tiempos en que se aplica la evaluación con función formativa.

Hay varias maneras en que se puede preparar un portafolio. Una de estas es en forma de compilación de varios trabajos escritos procedentes de la investigación del alumno en interés de cierto tema, enfocados hacia el desarrollo de habilidades o competencias particulares. Como ejemplo de referencia observe el Anexo C que presenta una tabla de contenido de un portafolio que realicé como instrumento de portafolio de autoevaluación reflexiva para un curso a nivel doctoral en educación.

Otra manera que ha emergido en la última década responde a los intensos esfuerzos de integrar los recursos tecnológicos al diseño, organización y presentación progresiva de portafolios. Algunos de los recursos tecnológicos consisten pero no están limitados al uso dirigido de plataformas virtuales de las redes telemáticas de información en línea, integración de plantillas, plantillas digitales o programas informáticos cuyas funciones permiten preparar una gran diversidad de trabajos creativos digitales. Las múltiples estrategias de organización del material producido que los recursos tecnológicos ofrecen permiten simular la formación de grupos de carpetas y subcarpetas en línea. Tales trabajos facilitan la adopción de diversidad de técnicas, instrumentos de evaluación formativa, entre los que figuran las mini cápsulas de video, grabaciones de entrevistas de grupos focales, episodios de corto metraje en los que los alumnos demuestran lo que han aprendido y cómo lo aplican, entre otras posibilidades.

Este tipo de portafolio que integra recursos telemáticos en línea con procesos y recursos de evaluación formativa ha ganado aceptación y mayor uso en instituciones de educación superior de Estados Unidos y Puerto Rico. Un ejemplo de portafolio electrónico virtual lo podemos apreciar en la iniciativa de Universidad de Puerto Rico para la formación del profesorado. La iniciativa lleva el acrónimo CETEM (Centro de Tecnología Educativa en Multimedios) el cual fue creado en el año 2001 bajo el auspicio del Departamento de Educación de los Estados Unidos, Programa Federal de Título V, “Strengthening Hispanic Institutions” (Fortaleciendo Instituciones Hispanas). Dicho programa surge como intento de compensar algunas necesidades de formación educativas del grupo étnico denominado latino o hispano, el cual se ha convertido en el grupo mayor de la minoría en los Estados Unidos de América. Este programa ha ofrecido a la Universidad la oportunidad de utilizar el portafolio como una técnica para evaluar de manera formativa el aprendizaje de los alumnos. Entre algunos beneficios de la iniciativa, las universidades que cualifican, reciben fondos para crear diversos recursos de evaluación alternativa. Uno de tales es la plataforma informática para un portafolio digital, proveyendo así mayor oportunidad al alumnado de estar conectado con su aprendizaje y al profesorado con un recurso adicional de co-evaluación fundamentada en el análisis interpretativo cooperativo acerca del progreso en la construcción del conocimiento. En cuanto a este portafolio en línea, los participantes pueden conectarse prácticamente desde cualquier lugar a cualquier hora, mientras fomenta la responsabilidad de monitorear y autoevaluar los procesos utilizados para la comprensión del material, reforzar el desarrollo de destrezas y competencias útiles para *aprender a aprender*, y automejorar la calidad de realización de sus propios proyectos.¹¹

9) *Solución de problemas*: La percepción generalizada de lo que es un problema frecuentemente conlleva la idea de negatividad o adversidad. En ocasiones, un problema puede ser una disputa o alguna situación de confusión. Puede ser considerado como la diferencia entre lo que es un asunto lo que presenta una tensión entre dos o más partes.

Los problemas pueden ser solucionables presentando oportunidades antes no

¹¹ Para más información y como ejemplo del portafolio digital reflexivo y formativo en línea que utiliza la Facultad de Educación Eugenio María de Hostos de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, refiérase al siguiente sitio en la red telecomunicaciones de la Universidad de Puerto Rico (2014) <https://sites.google.com/a/upr.edu/portae/plataforma>

pensadas y provocadoras de cambio personal o social. Los problemas pueden servir como desafíos a los actuales esquemas de pensamiento, sentimientos, valores y acciones que aparentan ser poco efectivos en el ofertorio de soluciones enfocadas hacia la innovación. Al respecto, funcionan como motivadores emergentes generando un interés creativo dirigido hacia la mejora de habilidades y competencias necesarias para el buen aprendizaje y desarrollo integral.

La presentación de problemas reales o hipotéticos como técnica didáctica y evaluativa requiere de un cúmulo de conocimientos, experiencias, creencias y valores morales que estén dirigidos hacia la propuesta de respuestas originales. Consecuentemente, la solución de problemas invita a definir en qué consiste el problema realmente. También, contribuye a estipular posibles puntos estratégicos que sirvan para solucionar la situación real que plantea el problema, mediante la clarificación de los objetivos, las metas de aprendizaje y los criterios de evaluación de los procesos y procedimientos aplicados.

10) *Desempeño o juego de roles*: Esta técnica es más conocida en el ámbito educativo por su denominación en inglés como “role playing”. El desempeño de roles contribuye a romper el monopolio de otros métodos y técnicas de enseñanza como la conferencia o la lectura de texto que convencionalmente han demostrado poca efectividad en fomentar concentración o un procesamiento de pensamiento por más de 15 a 20 minutos en algunos alumnos. Por otro lado, provee la oportunidad para que el alumno participe activamente en su propio proceso de aprendizaje conllevando a una construcción más profunda de conocimientos significativos (Johnstone y Percival, 1976: 49-50). Según el argumento de Bender (2005) representa una oportunidad para aportar un aprendizaje a un nivel más profundo ya que motiva a los alumnos a participar en el despliegue de posibles alternativas y/o soluciones a conflictos cognitivos, relacionados con los contenidos estudiados. El alumno asume un rol o papel de algún personaje que vive una situación particular. El desempeño de rol motiva al alumno a asumir actitudes, argumentos, explicitaciones, teorías y experiencias que provienen de otro sujeto. Para asumir un rol, el alumno debe aprender y conocer lo que la otra persona piensa o siente acerca del dilema planteado. El desempeño de rol debe estar relacionado con algún concepto que presente desafío cognitivo o moral. El alumno debe protagonizar el rol asignado gesticulando, verbalizando y actuando como si fuera esa otra persona, en búsqueda de la solución al dilema verdadero. En ocasiones, el discente tendrá un libreto con pautas generales o específicas acerca de lo que debe actuar y cómo

hacerlo. En otras, podrá inventar el libreto y asumir el rol correspondiente de acuerdo a unos referentes, capacidades, dilemas, o pasos generales cuyo propósito consiste en aprender a buscar soluciones a un problema o el conjunto de estos a través de la simulación investigadora.

11) *Mapas conceptuales*: Esta técnica está basada en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y la subsecuente adaptación realizada por Novak y otros colaboradores (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978). Fue diseñada por Novak en el 1975 facilitando su utilización y aplicación en las actividades educativas con función formativa. Desde su inserción como técnica instructiva, las investigaciones evidencian que los mapas conceptuales contribuyen a que los alumnos logren un aprendizaje significativo. En forma paralela, ayudan a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (González García, 1992: 148). Congruentemente, el aprendizaje es un compartir de significados (Gowin, 1981) sumando la función de reveladora de esos significados a la técnica en discusión.

En el sentido previo, argumento que al estar directamente vinculada con el aprendizaje y con la enseñanza del docente, los mapas conceptuales son una técnica de enseñanza que pueden fungir como estrategia de evaluación de aprendizaje ya que fomentan procesos de pensamiento y valoración del mismo en cuanto al entendimiento de conceptos en los contenidos estudiados. De la misma manera, por cuanto la enseñanza es proceso que promueve el entendimiento de los estudiantes y es un componente primordial de la práctica docente, así también la evaluación del aprendizaje formativa es proceso cuyo enfoque central consiste en mejorar la comprensión de los estudiantes incidiendo recíprocamente en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje e impacta las acciones del profesorado de tal forma que facilita la evaluación formativa (Black, 1993; Cowie, 2005). Esto responde al hecho que involucra procesos de conversación dirigida alrededor de uno o varios temas de estudio que se conectan entre sí; interrogatorio dirigido; expresiones verbales y escritas que denotan cómo los alumnos van desarrollando su comprensión sobre los posibles significados de conceptos investigados y el establecimiento y la valoración de estándares intelectuales mientras desarrollan el concepto y sus derivaciones.

La elaboración de mapas conceptuales representa una simbolización visual de la construcción de conceptos de aquel área de la cual tenemos conocimientos, en un sistema coherente y ordenado (Novak, 1980). El mapa conceptual refleja una representación visual de la jerarquía y las relaciones entre conceptos contenidos en la

mente. Stewart y Cols. (1979) describen el mapa conceptual como un instrumento útil para representar la estructura conceptual de una disciplina o segmento de una disciplina. Una misma imagen mental acerca de alguna información puede tener diversas representaciones, reflejando la manera en que los conceptos han sido captados y percibidos.

El desarrollo conceptual adquiere forma de un diagrama que organiza cierta cantidad de conceptos e ideas sobre una categoría. Puede originarse con una palabra o concepto principal enmarcado en una caja o semicírculo o alguna otra figura, alrededor del cual se organizan varias ideas o conceptos asociados más particulares o idiosincrásicos. Las palabras sirven como conectores que suman sentido y significado a la idea central en discusión. Los mapas conceptuales pueden ser dibujados manualmente o mediante recursos tecnológicos informáticos como lo representa la Figura 2.

La Figura 2 representa un diagrama de desarrollo del concepto “mapa conceptual”. Se comienza a descomponer de forma jerárquica el tema principal, a través del uso de preguntas dirigidas claves dirigidas a analizar y comprender otras ideas asociadas al concepto mayor (Ej. ¿Cuáles son sus propósitos? ¿De qué se compone?

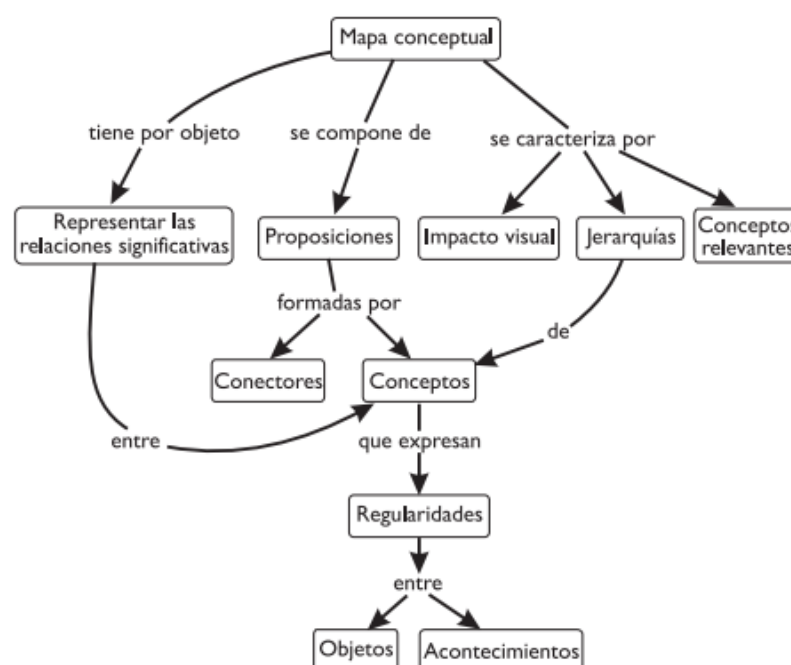


Figura 2. Mapa conceptual con el tema de mapa conceptual, elaborado mediante el programa informático de “CmapTools” (<http://cmap.ihmc.us/>). Tomado de Boggino (2002: 22)

¿Cuáles son algunas características?; entre otras). A través de flechas direccionales y figuras geométricas se han establecido ideas cada vez más particulares representando su relación con el concepto original global. El principio pedagógico que sirve de enfoque direccional para las conversaciones y el análisis e interpretación mentales acerca de los conceptos delineados se fundamenta en el principio que describe el desarrollo de procesos como el meta aprendizaje y el meta conocimiento, como una progresión mental que va desde lo general a lo particular.

12) *Planillas o rúbricas de evaluación*: Las planillas formativas o rúbricas son instrumentos que brindan información acerca del mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y ponen de relieve cómo el discente va progresando en cuanto a los criterios evaluados. Proveen un espacio para reflexionar, describir y comprender procesos pedagógicos y evaluativos, estadios autónomos en que se da la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Las competencias profesionales docentes, en su relación con el desarrollo o refuerzo de las cognitivas, afectivas y actitudinales-morales del alumnado, se utilizan como referentes principales para dirigir el progreso de este autoexamen.

Su propósito es comparar la calidad ideal o perfecta de un producto o de un proceso en contraposición con su estado actual en cuanto al conocimiento y experiencias aledañas que se tienen del mismo fenómeno en estudio. No sólo se valora el conocimiento aprendido por el discente, sino los problemas cognitivos que surgen y las posibles alternativas de solución. Mediante el espacio que sugieren para la autorreflexión de lo que aprende, el alumno se va autoevaluando progresivamente. Partiendo desde su perspectiva personal y experiencial asigna a la evaluación la función de acción ponderadora, de cambio de práctica para mejorarla.

Refiérase al Anexo E para observar varios ejemplos de planillas de evaluación formativa (Tablas 2 y 3). El primero que aparece acerca de la evaluación diagnóstica fue adaptado del “blog” educativo de la Inspección Departamental de Soriano en Uruguay (2013). Los demás son un producto de adaptación de varios autores por parte del investigador. Harris (2003: 131-132) presenta un modelo de diagrama de araña el cual se compone de un círculo en el centro que representa la cantidad cero y una punta más al extremo, que representa 10. Cada característica del proceso o producto representa una marca autoevaluativa o por grupos de pares o expertos que se origina en el centro y se extiende al perímetro del círculo. A cada característica del proceso o producto se le asigna una marca de valor que va desde 0 (no calidad) hasta 10 (ideal o

perfecto).

En rigor, no son tantos los recursos, técnicas e instrumentos de naturaleza formativa que se pueden utilizar en la dinámica del aula real. La información que del uso de estos recursos se derive servirá como una fuente de orientación, retroalimentación y evaluación continua sobre la calidad del aprendizaje del alumnado en cuanto a objetivos curriculares, destrezas, competencias y experiencias. También, ofrece indicadores acerca de cuán efectivos demuestran ser los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Gran parte del desafío que el profesorado y el alumnado enfrentan en el diario vivir educativo consiste en tratar de documentarse, formarse y experimentar sobre el uso y mejor manera de aplicar los recursos de evaluación formativa acorde con los intereses y estilos de aprendizaje de los discentes. Las técnicas e instrumentos requieren que sean propiciadores de una integración de procesos de interpretación y reflexión del conocimiento, además de una transferencia contextual de dicho aprendizaje. Implica esto que abunda la investigación permanente en los procesos de evaluación, que es matizada por la originalidad, las ideas innovadoras, el uso selectivo de métodos, técnicas e instrumentos de evaluación a tono con los roles y características de la función formativa. El enfoque de los recursos de evaluación formativa del aprendizaje fomentará el crecimiento integral de cada discente, el destacamento de fortalezas en su aprendizaje y la consideración de estilos de aprendizaje más efectivos. Como hemos observado, existen múltiples técnicas e instrumentos que sirven los propósitos de la evaluación del aprendizaje con función formativa. Sin embargo, lo que realmente importa será la manera en que se implementen atendiendo al uso que se haga con los resultados obtenidos, cualquiera que sea la técnica o instrumento.

2.5.6 Aplicación de fases de la evaluación formativa del aprendizaje

Hemos hablado acerca de qué es la evaluación formativa, cuál es su misión diversificada, cómo es la función formativa (sus características) y qué recursos, técnicas y/o instrumentos son típicos de su utilización y aplicación en las estrategias educativas. Sobre esto, la literatura pone de relieve la preocupación de docentes y estudiantes, así como de varias organizaciones de influencia y líderes pensadores en el campo de la educación en Estados Unidos. Algunas de las organizaciones como el Comité Unido de Estándares para la Evaluación Educativa, el Consejo Nacional sobre Medición en Educación, entre otras, concurren en que la evaluación formativa es un medio efectivo

que promueve el avance, la internalización y la adaptación del aprendizaje de los alumnos. Este avance está fundamentado en el cumplimiento de los propósitos integradores de la evaluación del aprendizaje que favorecen la formación de los individuos, la relación de conocimientos previos con los nuevos mediante la negociación del significado de los nuevos conceptos (Ausubel, 1968; Novak y Cols., 1980). Lo anterior requiere una manera sistémica que comprenda varios pasos de aplicación de dicha evaluación formativa. Por tanto, lo que los alumnos y maestros necesitan es una evaluación e instrucción que sean concebidas como una unidad, empleadas y aplicadas como una unidad. Para tales efectos, se hace necesario argumentar acerca de estrategias o procedimientos con ciertas fases, niveles o estadios en que se pone en acción la evaluación formativa.

La evaluación formativa es de carácter flexible, lo que afecta la planificación de sus procesos. Se requiere de ella que sea también continua para llevar a cabo su función correspondiente mientras se usa y aplica a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Allal, Cardinet y Perrenoud, 1979). La Figura 3 representa un diagrama de aplicación de la evaluación formativa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado por Casanova (1998: 67-101) del estudio realizado por Peterson y Clark (1978: 555-565) en torno a los informes de profesores sobre sus procesos cognitivos durante la enseñanza.

Según el diagrama, las decisiones de los profesores que están asociadas a la evaluación del aprendizaje de los alumnos giran en torno a cómo y bajo qué condiciones los docentes deciden continuar su modo de enseñanza. La aplicación de la evaluación formativa evoca una reflexión constante sobre la tarea docente puesta en acción. Continuamente, el docente se autoplantea cuál es la calidad con que se está produciendo todo proceso propuesto por las actividades de enseñanza-aprendizaje, observando y valorando cómo van funcionando y progresando los procesos de evaluación; o si se requiere cambiar parcial o totalmente las propuestas de instrucción o la práctica evaluativa. No solo los procesos, sino también los resultados proyectados del aprendizaje se van comparando en términos si figuran o no en los límites de lo aceptable y útil para un aprendizaje significativo formador de conceptos y actitudes. Al evaluar de esta manera cíclica, se contempla la educación como un todo en el que se desglosan sus componentes de una manera integrada y sistémica, incidiendo en el mejoramiento de los procesos de evaluación y de la actuación pedagógica y profesional docente. (Casanova, 1998).

y la aplicación de la evaluación formativa presuponen cumplir unos propósitos particulares, explicitados previamente, que se arraigan por un lado al mejoramiento de la construcción del conocimiento y su transferencia a situaciones reales, y por el otro, al perfeccionamiento de la práctica y formación profesional docentes.

Las fases principales de la evaluación formativa no constituyen una prescripción determinista de cómo realizar los procesos de dicha evaluación. Más bien, sugieren posibles estrategias de cómo los alumnos pueden visualizar su trayectoria de aprendizaje, reflejar sobre los mismos, y compartir sus logros con otros. Algunas fases estratégicas se resumen en las siguientes:

1) *Establecimiento del objeto de la evaluación*: Este paso consiste en seleccionar a quiénes vamos a evaluar y qué se va a evaluar. En el caso de la evaluación formativa, la mentalidad más extendida sobre quiénes recae la evaluación son los alumnos, tomando en consideración el cumplimiento de las demandas académicas y axiológicas que les presenta el proyecto curricular (Gimeno Sacristán, 1996). Las evaluaciones se realizan de manera diagnóstica centrando sus procesos iniciales en aspectos o dimensiones más específicas del sujeto o la realidad a evaluar. En esta primera fase estratégica se provee a los alumnos de una visión clara y comprensible acerca de las metas de aprendizaje, o sea, lo que se va a aprender y cómo se va a aprender mejor cada contenido de interés. El cúmulo de aprendizajes incluye áreas como los conocimientos, las destrezas, las capacidades, los procedimientos, lo que irá formando, reforzando o mejorando la manera de solucionar problemas asociados a cómo tomar decisiones en situaciones reales. Esto a su vez repercute en el desarrollo de actitudes e intereses sociales. Consecuentemente, para un buen establecimiento del objeto de la evaluación se hace necesario seleccionar y determinar lo que se quiere verificar, cuáles son esos componentes de aprendizaje que se evaluarán, los criterios de calidad de realización o procedimentales que ayudan a clarificar el valor suficiente para poder llegar a la conclusión acerca de cómo cumplió o no con el propósito de la actividad o tarea (Salinas Salazar, 2002: 16-17). Esto fomenta que el docente seleccione y utilice ejemplos contundentes de buenos y malos trabajos realizados los que proponen un rango de calidad que servirá de referencia evaluadora. Los ejemplos de calidad ayudan a que el alumno cree y refina el entendimiento que tiene de las metas y criterios de aprendizaje mientras provee respuestas a preguntas como las siguientes: ¿Qué define la calidad del trabajo o actividad? ¿Cuáles serían algunos problemas que debemos evitar?, entre otras. La motivación y el sentido de cumplimiento del alumno aumentarán

cuando la enseñanza está dirigida por objetivos y criterios bien definidos en tanto negociados (Chappuis, 2009: 11-12; Black y William, 1998). A través de una observación generalizada fundamentada en lo anterior, en esta primera fase se planifica la evaluación y se introduce sus procesos y criterios oficiales a los participantes (Tessmer, 1993).

2) *Selección de las técnicas e instrumentos*: La modalidad de evaluación formativa que el docente utilice, ya sea a través de revisión de un experto, evaluación uno a uno, grupos pequeños, examen de campo, autoevaluación, entre otras posibilidades, condicionará la manera en que se planifica la información que se tomará en consideración proveniente de la evaluación, así como las maneras de obtener y reflexionar sobre dicha información (Tessmer, 1993). Por otro lado, se ubica el tipo de evaluación a utilizar en perspectiva con el alumno de manera que se expliciten los criterios y lo que se espera de él o ella mediante un intercambio dialógico.

Dado el caso que cada procedimiento o instrumento de evaluación provee conocimiento específico sobre la realidad que se evalúa, se convierte en requisito consistente en que el docente analice y decida la técnica e instrumento más adecuados que servirán al propósito de recoger la información desde la perspectiva que presenta la función formativa. Hay que tomar en cuenta el momento de aprendizaje que se está valorando (si es diagnóstico, procesual, o final), la posibilidad de su aplicación, y el interés o sentido de relevancia que pueda tener para facilitar el mejoramiento de procesos y resultados de un aprendizaje significativo e integral (Gimeno Sacristán, 1996; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989).

En esta fase se intenta seleccionar, o en otras ocasiones, construir los instrumentos que servirán para recoger información, decidiendo así las características que van a tener y los criterios a utilizar para su aplicación. Tales herramientas evaluativas requieren ser validado por especialistas en el ámbito de la evaluación educativa cuando son diseñadas o construidas por primera vez, con el propósito de verificar si las preguntas son atingentes a los aprendizajes que se pretenden realizar. Se trata que tanto las técnicas como los instrumentos de evaluación formativa demuestren ser polifacéticos, variados, múltiples siempre presentándolos al servicio de los alumnos y de su buen aprendizaje. De otra manera, utilizar estos recursos al servicio prioritario de las políticas educativas o currículum prescrita, o para favorecer los designios del profesorado, puede errar el propósito ulterior de la evaluación formativa demostrado por un mal uso de poder que dista mucho de enfocar la función de construcción de

conocimientos y experiencias en un ambiente educativo democrático, justo y hasta afectivo (Antibi, 2005; Dubet, 2005; Mac Donald, 1976; Bourdieu y Passeron, 1977).

Las técnicas e instrumentos que se seleccionen para evaluar el aprendizaje, deben corresponder a un constructo teórico de carácter cualitativo, fundamentado en el modelo de enseñanza-aprendizaje que fomente la estructura y organización de la propuesta de la evaluación formativa. Además, se deberá tomar en cuenta el tipo de conocimiento que se desea construir para consecuentemente evaluar, lo que requiere que el docente o el que va a evaluar demuestre una intencionalidad propia así como dominio basados en la concepción formativa que está practicando en el aula (Gimeno Sacristán, 1996; Salinas Salazar, 2002).

Para que los instrumentos sean válidos y fuentes confiables de información sobre el aprendizaje de los alumnos, se requiere que proporcionen los datos necesarios acordes con los propósitos evaluativos, reflejen claramente el contenido conceptual en estudio y sirva de fundamento para aprendizajes subsecuentes explicitando la comprensión y la relación de las ideas más prominentes (Salinas Salazar: 18).

3) *Recogida de datos sobre el progreso y dificultades del aprendizaje*: La recogida de información conlleva que el docente se pregunte qué técnicas e instrumentos utilizará para llevar a cabo la evaluación formativa. Una vez seleccionados los instrumentos, no deben confundirse con la evaluación misma o su función utilizada ya que está claro que la evaluación puede fungir como proceso de facilitamiento del aprendizaje, de mejora de cómo se aprende, de discernimiento sobre lo que se quiere aprender y de perfeccionamiento de la misma práctica profesional docente (Salinas Salazar, 2002: 17).

Popham (2006, 2008) describe esta fase como un primer nivel de aplicación de evaluación formativa a los procesos didácticos. Aquí el profesor colecciona evidencia mediante la cual los maestros pueden adaptar las actividades de instrucción actuales y futuras.

Según Allal, Cardinet y Perrenoud (1979: 132), la recogida de los datos de la evaluación formativa aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumno debe enfocar aquellos que están relacionados con el progreso mostrado en la construcción del conocimiento. Pero, no solo se detectan y consideran los momentos de logro, sino que un verdadero aprendizaje también asume como válidos los desaciertos vinculados con el descubrimiento de las dificultades de aprendizaje que los alumnos encontraron en su desempeño de las actividades pedagógicas. En este sentido,

la recogida de resultados no tan solo incide en identificar los productos que apelan a la conceptualización realizada por los alumnos en cuanto a los contenidos curriculares analizados sino que propone aspectos que sirven como puntos de referencia para adaptar los procesos de la función evaluativa utilizada y el rol profesional educativo del docente.

La información obtenida de la administración de técnicas e instrumentos requiere una elaboración fundamentada en criterios e indicadores de calidad que se explicitan a los alumnos. La recogida de datos ayuda a los que intervienen en la aplicación de la evaluación formativa, a ponderar unos aspectos sobre otros, filtrando la selección de aquello que se considera relevante y realmente significativo, ya que no toda información necesariamente será pertinente para emitir una valoración de los aprendizajes demostrados. Por tanto, cuando se registra la información para evaluar debe llevarse a cabo tomando en cuenta el dominio de preguntas, cumplimiento de destrezas y capacidades así como los errores y dificultades manifestados.

Por consiguiente, desde una perspectiva de ética y democratización de la enseñanza y la evaluación, la elaboración previa toma en cuenta otros conocimientos sobre el alumno que está siendo evaluado (House, 1997). El profesor pondera de manera particular los resultados de los proyectos escritos, la realización diaria de tareas, el esfuerzo demostrado en la realización de actividades de aprendizaje, la participación, la puntualidad y calidad sobre el cumplimiento de tareas asignadas (Gimeno Sacristán, 1996).

4) *Interpretación de la información obtenida:* En esta fase se realizan revisiones basadas en los datos obtenidos de las técnicas e instrumentos desde una perspectiva cualitativa, sin ánimo de establecer control como tampoco antidemocratizar el ambiente y dinámicas de las tareas educativas. La interpretación de los resultados evaluativos dependerá de las técnicas e instrumentos formativos aplicados en diferentes momentos de las actividades de enseñanza en función de los objetivos y metas, además de las deficiencias y niveles de progreso en el aprendizaje (Tessmer, 1993).

Toda propuesta de interpretación de información debe ofrecer retrocomunicación efectiva. Por un lado, ésta se compone de información útil al alumno la cual describe su desempeño en relación con el progreso y los obstáculos encontrados en cuanto al logro de las metas, criterios, competencias, proyectados hacia el buen aprendizaje. En otras palabras, la información que de aquí emana propicia que los alumnos se autorespondan a las preguntas: ¿Cuáles son mis fortalezas? ¿En qué

necesito trabajar para mejorar? ¿Dónde he realizado alguna cosa que no alcanza el nivel de calidad mínimo previamente negociado y propuesto? ¿Qué puedo hacer acerca de esto y cómo lo puedo hacer mejor? (Chappuis, 2009: 12-13).

Por el otro lado, la retrocomunicación debe ofrecer información precisa y una descripción que facilite la toma de decisiones en cuanto a las modificaciones y los nuevos diseños proyectados que precisen el programa curricular. La información que provee el procedimiento de una retrocomunicación continua sirve como ejemplo referente del tipo de pensamiento evaluador que se pretende que los alumnos realicen sobre sí mismos, mediante una autorreflexión honesta ausente de amenazas de sentirse fracasados, sino más bien motivados a progresar en su aprendizaje. Esta estrategia evaluativa motiva a los alumnos a autoevaluarse y autoestablecer metas de aprendizaje al identificar sus fortalezas y debilidades que delimitarán las áreas de su aprendizaje. (Chappuis, 2009; Gimeno Sacristán, 1996).

La interpretación de la información desde la evaluación formativa permite esclarecer el referente de evaluación, lo que ofrece constancia al proceso de elaboración del juicio que se emite, a través de un proceso de explicitación descriptiva que se somete a valoración continua. Por ejemplo, si la evaluación toma en cuenta el criterio de la puntualidad, entonces la interpretación de este punto conlleva comparar el comportamiento del alumno con una norma de conducta de carácter más precisa, que sea clara y fácil de identificar: llega a la clase a la hora de comienzo.

Una manera de interpretar el nivel de logro consiste en comparar observaciones y resultados con lo que manifiesta el promedio de la clase, o sea el nivel de logro que los alumnos alcanzan en cierta meta, área de criterio o de destrezas, entre otros referentes. Para establecer referentes y posibles normas de calidad que aplican al logro en las varias áreas de aprendizaje, conviene que los docentes lleguen a consenso sobre el significado de dichas normas debatiendo en cuanto a la apreciación de las destrezas que están presentes en todo el proyecto curricular. Los significados pedagógicos deben ser clarificados. Por ello, es imprescindible contrastar los criterios que idealmente se esperan lograr con las estrategias evaluadoras mediadoras. Tal interpretación desde una perspectiva criterial seguirá como propósito ulterior diagnosticar los factores que originan las dificultades del aprendizaje según se observan en los alumnos, incidiendo de esta manera en la adaptación mejorada de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Allal, Cardinet y Perrenoud, 1979: 132).

Sin embargo, la evaluación formativa va más allá que comparar el logro de

criterios o comparar referentes. Es importante afirmar que no toda evaluación que se realice culminará siendo formal o se podrá expresar en un juicio en forma de calificación, concepto (Ej. aprobado, no aprobado), o informe final (Ej. registro de notas, actas, expediente). Esta fase representa un cambio en el rol de la evaluación del salón de clases basado en los medios que comparan los alumnos entre ellos mismos en cuanto a las calificaciones de tareas, a otro que genera evidencia integral. (Popham, 2006; 2008).

5) *Toma de decisiones y comunicación de resultados*: El análisis de información desde la evaluación formativa ayudará a decidir sobre los aprendizajes que requieren ser perfeccionados, reforzados, además de contribuir a la detección de posibles causas de los errores y deficiencias, tanto en los resultados como en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Harlen (2006) expone que esta fase cumple con un enfoque basado en el qué y cómo los alumnos están aprendiendo para así determinar el uso de estos resultados como elementos de ayuda que promuevan más progresión en el aprendizaje futuro (págs. 89-90).

En otra cara de la moneda, esta fase contribuye también a que el docente adapte las actividades didácticas en función de la interpretación realizada de los datos recogidos (Popham, 2008; Allal, Cardinet, Perrenoud, 1979). Paralelamente, el alumno reflexiona sobre su propio aprendizaje y evidencias evaluativas. Tales procesos de aprendizaje autorregulado lo capacitan para buscar nuevas estrategias más efectivas así como congruentes con su manera particular de construir conocimientos y transferirlos críticamente como soluciones de situaciones de problema.

En frecuentes ocasiones, las informaciones más decisivas provenientes de los procesos de la evaluación formativa y que se utilizan para mejorar la enseñanza del profesorado y el aprendizaje de los alumnos, proceden generalmente de las observaciones y valoraciones apreciativas que emergen de la acción natural en el transcurso de la interacción en la sala de clases. Esto ayuda a desarrollar una actitud de evaluación permanente, continua y cíclica por parte del docente, la que imparte dirección consciente ya sea de la efectividad o de la poca relevancia de los procesos educativos. La expresión de la información unida a la decisión tomada en cuanto a las estrategias educativas y evaluativas utilizadas toma en consideración los resultados de juicios formales así los que se derivan de los informales.

La información y la interpretación de las evaluaciones han de compartirse con los alumnos de manera que sirvan como agentes autorreguladores del aprendizaje. Por

consiguiente, las decisiones y comunicación de los datos evaluativos no sólo mejorarán los procesos, sino que también mejorarán los resultados de aprendizaje que el alumnado alcance (Casanova, 1998). En este punto, todo el personal de la institución educativa debe adoptar uno o más niveles de evaluación formativa, dirigido a través del desarrollo y capacitación profesional y una interacción de comunidades de aprendizaje de profesores y demás personal relacionado (Popham, 2008).

2.5.7 La función formativa: Una alternativa a la educación integral

La función formativa de la evaluación propicia la incorporación y uso de principios de inclusión e integración de la totalidad del ser, del hacer, del saber hacer de cada individuo, lo que matiza los valores de autonomía, libertad y democracia en la convivencia escolar. En este entorno, la evaluación es proceso no sólo de aprendizaje de un cuerpo de conocimientos, sino de cómo controlar el mismo, cómo ajustarlo a través de destrezas y competencias que se van desarrollando. Es herramienta de enseñanza y de automodificación en la práctica profesional.

La evaluación formativa es currículum, que se da en un clima educativo dominado por la ética y la justicia social comunitaria, donde en vez de vigilar para castigar a los alumnos por las conductas inapropiadas, se valida lo positivo. En unidad con el currículum, utiliza diversas formas generadoras de autonomía para interactuar con el conocimiento, las experiencias y los otros que también forman parte de la cultura educativa particular de la escuela y del aula (Dressel, 1958; Foucault, 1989; Gair, 1998; Giroux, 1981).

La literatura presentada concurre en decir que la evaluación y el currículum son recursos de naturaleza educativa a la vez que de contenido de aprendizaje. La evaluación forma parte esencial de los procesos entremezclados en la construcción del conocimiento y el mejoramiento de la práctica como profesionales además como personas. El conocimiento que se genera de una evaluación bien pensada y aplicada de manera justa provee la oportunidad para que se provoquen cambios actitudinales y de acción, fundamentados tanto en la manera de aprender, de aplicar los conocimientos como posibles soluciones a conflictos, como en la manera de enseñar. Una evaluación como la anterior devela un carácter centralizado en aprendizaje significativo en el que el docente y el discente son participantes activos, colaboradores recíprocos que motivan el aprendizaje, interpretan y reflexionan sobre lo aprendido y cómo se aprendió, generan nuevos conocimientos basados en el estudio reflexivo y experiencial.

Uno de los ejemplos de por qué el uso y aplicación efectiva de la evaluación formativa en el aprendizaje del alumno sirve como alternativa al desarrollo integral. Por ello, constituye el alcance que se observa en el desarrollo integral de la persona que desea aprender, no sólo en cuanto a la aprehensión de conceptos cognitivos, sino también acerca de cómo aplicar éstos en su toma de decisiones ante nuevas situaciones de la vida. En el mismo sentido, la evaluación formativa es reconocida como una estrategia significativa para aumentar toda categoría de aprovechamiento (rendimiento) del alumno, a saber de tipo académico, motivacional, intelectual, entre otras. Toma en cuenta todos los aspectos vivenciales del discente provocando interconexión entre destrezas de pensamiento de alto nivel (Ej. interpretación y reflexión), lo que se hace con el saber construido y la formación de identidad integral del individuo que aprende.

En cuanto a su misión de naturaleza integradora en la educación, la evaluación educativa del aprendizaje es tarea integrada a la preparación y a la perspectiva ideológica del currículum. Este argumento lo afirma la investigación de Schiro (2013) acerca de las ideologías curriculares cuando expone en torno a la relevancia de la evaluación formativa y de un currículum que sea verdaderamente holístico –esto es, integral. En su exposición de ideologías conflictivas y preocupaciones acerca de la teoría curricular, el mismo autor defiende la consideración de dos tipos de evaluación en el currículum. Uno de estos dos tipos de evaluación es el que toma lugar durante el proceso de desarrollo curricular, diseñado para brindar información que ayude a mejorar la calidad de éste, lo que conceptúa su proceso como formativo. La otra evaluación está diseñada para ofrecer información a los usuarios del currículum acerca de su efectividad y dignidad en general con respecto al cumplimiento de metas de varias competencias de programas, lo que la describe como sumativa (Schiro, 2013: 240).

Los docentes que enfatizan el desarrollo y rendimiento académicos utilizan la evaluación para determinar cuán bien su currículum refleja la esencia de su disciplina y hasta qué punto es enseñable. La primera acción se determina por análisis lógico. La segunda se determina principalmente a través de informes subjetivos del profesorado que reportan acerca del éxito o fracaso cara a diversas partes del currículum a través de exámenes de componentes curriculares, escalas de medición estadística, etc. Por otro lado, los educadores centrados en el aprendizaje utilizan mayormente la evaluación formativa. La perspectiva de esta última se fundamenta en la observación subjetiva, la cual es holística e involucra primordialmente informes de primera mano realizados por los profesores y desarrolladores de currículum. Usan como base la interacción de los

discentes con todo el currículum en general. De esta manera, no sólo los alumnos aprenden sino que los docentes también aprenden de la interacción dinámica de los estudiantes en función del currículum lo cual promueve crecimiento (Schiro, 2013).

2.6 Discurso del currículum: Praxis integradora

Partiendo desde la creencia consistente en que se evalúa para aprender, la literatura revisada afirma la responsabilidad que tenemos todos los que trabajamos en el desarrollo de estrategias educativas en el aula, de centralizar nuestra atención y labor en el diseño, refuerzo o perfeccionamiento de los procesos educativos que ejercen un impacto forjador de aprendizaje significativo (Eisner, 1977; Gimeno Sacristán, 1996; Vygotski, 1978; Boud y Falchikov, 2005; Ausubel, Novak y Hanesian, 1978). Al evaluar formativamente, practicamos una cultura pedagógica inmersa en *realidades previas* acerca de qué aprendemos, cómo lo hacemos y cómo podemos readaptar la manera en que enseñamos. Tales realidades se manifiestan a través de nuestra práctica docente en función de comportamientos didácticos, administrativos, políticos, religiosos, entre otros aspectos vivenciales, que poseemos y/o hemos experimentado. Como trasfondo inherente a las realidades previas, se encubren diversos supuestos teóricos, paradigmas de racionalidad, creencias, valores que condicionan la teorización del proyecto curricular. Por consiguiente, podríamos decir que la evaluación ejecuta sus funciones de acuerdo a la naturaleza delimitada por la manera de pensar y actuar alusiva al contexto cultural y educativo, representado en el currículum que los docentes poseemos y manifestamos a través de nuestra práctica profesional (Gimeno Sacristán, 1991: 13-14).

De acuerdo a lo anterior, Álvarez Méndez (2010) sostiene que la evaluación educativa está integrada en el currículum, el cual funge como marco de referencia global. En vez de aparentar ser un apéndice añadido al final del currículum, la evaluación forma parte esencial de éste. Si la intención es mantener coherencia de todo el proceso, se hace imprescindible que todos los elementos que componen el desarrollo de dicho proceso cobren significado como un todo. Se requiere tratar la evaluación, sus conceptos y prácticas involucradas como parte de todo el proceso (Boud y Falchikov, 2005).

Consecuentemente, Gimeno Sacristán (1991) hace referencia del currículum como una praxis integradora tanto de racionalidades conceptuales y teóricas como de comportamientos y experiencias resultantes de formas diversas de acceder al

conocimiento así como de construcciones culturales (págs. 14-16). Postula el currículum como el diseño contextual general en forma de discurso crítico que conforma un plan construido y ordenado el cual contribuye a establecer una conexión entre unos principios y una realización de estos en la que se concreta su valor en su expresión práctica (pág. 16). Resumiendo esta descripción acerca del currículum en palabras de Gimeno Sacristán, el currículum...:

Es una práctica en la que se establece un *diálogo*, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etc. Desarrollar esta acepción del *currículum* como *ámbito práctico* tiene el atractivo de poder ordenar en torno a este discurso las funciones que cumple y el modo de como las realiza, estudiándolo procesualmente: se expresa en una práctica y toma de significado dentro de una práctica en alguna medida previa y que no sólo es función del *currículum*, sino de otros determinantes. Es contexto de la práctica al tiempo que contextualizado por ella. (Gimeno Sacristán, 1991: 16)

El currículum, en su función integradora, resulta esencial para entender posibles significados y procesos de la práctica educativa institucionalizada en conjunto con las funciones sociales de la escuela o institución de estudio. Adjunto a esta declaración, se antepone el hecho de que “el currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario del mismo...” (Gimeno Sacristán, 1991: 15). Por tanto,

(...) el currículum no es una realidad abstracta al margen del sistema educativo en el que se desarrolla y diseña (... , más bien describe) la concreción de funciones de la escuela y la forma específica de enfocarlas en el momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc.

En este sentido, la función del currículum se diferenciará en cuanto su impacto en el nivel de enseñanza que se concrete. No será igual su función en la enseñanza obligatoria que en un programa de concentración de nivel universitario. Esto evidencia que habrá diferenciación en contenidos, formas y paradigmas de racionalización ya que la función social es distinta así como la realidad social y pedagógica que se ha generado

históricamente en relación con los mismos (Gimeno Sacristán, 1991: 16).

En forma congruente con la descripción previa, la visión general que representa el currículum, por lo menos en este trabajo, es de construcción social y cultural en la que interactúan principios, valores, actitudes, contenidos de conocimientos enseñables los cuales le asignan su carácter a éste como a la evaluación educativa con función formativa. Dicha perspectiva del desarrollo del currículum sugiere que éste es cambiante, flexible y productor social del conocimiento contextualizado, proveyendo así bases y principios para entender contenidos y actividades a estudiar, comprender e interpretar el hecho educativo. Estas ideas proponen las bases de cómo el profesor va a enseñar y a utilizar la función formativa e integradora de la evaluación y el currículum educativos.

2.6.1 Tradiciones ideológicas del discurso y práctica del currículum educativo

Pensar en una evaluación educativa del aprendizaje con función formativa requiere que se haga una referencia clara acerca de una teoría curricular que sirva de marco de interpretación del proceso didáctico que se intenta desarrollar en el aula de clases (Álvarez Méndez, 2010). Es en el currículum donde actúan de manera fusionada la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación justa. Dicha relación, como argumentan Madaus y Kellaghan (1992: 119) acerca de la necesidad de escapar del poder burocrático de los tests en la evaluación, es conflictiva debido a la falta de consenso sobre la esencia verdadera de lo que es el currículum y lo que éste abarca (House 1997).

La teorización sobre el currículum, en el sentido anterior, comprende obligatoriamente la necesidad de investigar cómo se lleva a cabo las condiciones de éste, sus principios, valores, bagaje contextual. Por tanto, hay que tomar en cuenta la reflexión sobre la acción educativa que manifiestan las instituciones de estudio en función de la complejidad que implica el desarrollo y realización del currículum. Así, según Giroux (1981: 113ss), la teoría curricular contribuye a los procesos de autocrítica y autorrenovación que se esperan de dicho proyecto.

Las teorías del currículum sufren cambios dependiendo del paradigma o racionalidad desde las que se aproximen. De igual manera ocurre en el diseño y práctica del currículum. Los principios teóricos y la práctica curricular pueden proporcionar puntos de referencia estables como inestables, que en ocasiones convergen funcionalmente como semejantes con otros campos de enseñanza como la didáctica y

la evaluación, mientras que en otros momentos pueden distanciarse a tal punto en la descripción de áreas que parecen casi totalmente divergentes (Álvarez Méndez, 2001a: 187-190). Es por ello que toda teoría curricular coadyuva una meta teoría ante el estudio del currículum (Kemmis, 1988).

Lo anterior pone de relieve que la teorización curricular, su diseño y planificación, no pueden estar ajenos a la complejidad de la tradición y práctica pedagógicas como tampoco al rol que desempeñan los procesos que determinan la realización y concreción del currículum en las condiciones de la práctica educativa centrada en el aprendizaje del alumno. De hecho, las primeras aproximaciones teóricas conceptuales del currículum se vinculan a la instrucción, o lo que es la enseñanza. En el ámbito de las teorías estadounidenses, se hacía referencia inicial a planes y programas para la instrucción. Afirmando este discurso de asociación, Gimeno Sacristán, apoyado en la teoría de enseñanza de Kemmis, promueve que el currículum y la instrucción hay que entenderlos en interacción recíproca, ya que el uno y el otro hacen referencia al proceso educativo que se lleva a cabo en el aula de clases (Kemmis, 1988: 12).

De cada tradición o racionalidad emergen enfoques teóricos cuyos principios develan diversas perspectivas en cuanto a la conceptualización, diseño, organización, e implementación del currículum educativo. Los enfoques teóricos configuran formas estructurales distintas que puede adoptar un currículum. Cada enfoque puede ser clasificado de acuerdo con la tradición (racionalidad o paradigma) de pensamiento y de acción pedagógica cuya ideología intenta cumplir, lo que ofrece distintas caras de la educación y sus prácticas procesuales. Condicionado a la perspectiva racional que persiga, el currículum se presenta como un punto de referencia integrador de todos los elementos que lo conforman, ofreciendo argumentos de coherencia y trabajo cooperativo en equipo, respecto a las acciones educativas practicadas por el profesorado, en conjunto con el alumnado con el que trabaja. En breve se describe las dos racionalidades principales en estudio con los enfoques teóricos de cada una, los cuales inciden en la concepción del currículum.

2.6.1.1 Racionalidades y enfoques teóricos del currículum en perspectiva

El profesorado necesita tomar conciencia acerca de que el currículum presenta diversas orientaciones valorativas las cuales provocan distintas implicaciones para las dinámicas del salón de clases. De por sí, las decisiones que se toman relacionadas con el currículum están informadas por el conocimiento de perspectivas y sus significados

derivados, tanto del pasado como de la actualidad, así como también del entendimiento del porqué las personas han tomado distintas decisiones acerca del currículum en varios períodos de la historia y bajo múltiples circunstancias. Las condiciones anteriores se hacen presentes en la toma de decisiones sobre el currículum. Estas responsabilizan de alguna manera a los que toman dichas decisiones dirigiéndoles a utilizar sus propias perspectivas que parecen razonables y que mejor se acotan a sus creencias, además de sus circunstancias específicas; todo ello para brindar enfoque a la conceptualización, diseño y desarrollo procesual del currículum (Marsh y Willis, 2003: 94-95).

La teorización curricular en Estados Unidos comenzó a principios del siglo XX como una manera formal de presentar ideas y argumentos que mejoraran el funcionamiento de las escuelas, particularmente a través de su currículum. Las propuestas que se derivaron de las investigaciones fueron plasmadas por escrito, usualmente detallando los propósitos del currículum así como el contenido que debía incluir. Esto dio lugar al surgimiento de una investigación de principios que gobernaban el desarrollo curricular originando un campo académico por sí solo. A raíz de lo anterior, se han auscultado ciertos conglomerados de principios (algunas teorías), así como perspectivas procedimentales (si el currículum es problematizador, de final abierto, de final cerrado, etc.) con miras a utilizarlos directamente para enfocar o dirigir las decisiones que se hicieran en torno al currículum.

Hay que tomar en consideración que las diferentes acepciones conceptuales teóricas como las del discurso práctico del currículum, se fundamentan en la idea de la representación del conocimiento desde varias perspectivas o tradiciones interpretativas. En algunos casos, las tradiciones serán similares en cuanto algunos supuestos; en otros, serán contrarias y hasta contradictorias con relación al modelo ideal que se intenta presentar o desarrollar acerca del individuo y su acción en la sociedad. El currículum puede adoptar algún enfoque teórico que responde en realidad a alguna tradición racional; la que es descriptiva así como distintiva de una cosmovisión, un diseño y una forma de practicar el currículum. Con respecto a este inciso, Álvarez Méndez (2001a: 188) brinda una explicitación sobre las tradiciones de pensamiento que agrupan varios enfoques teóricos curriculares:

Si tenemos en cuenta que la representación del conocimiento constituye una cuestión fundamental en la teoría, en la planificación y en el desarrollo del currículum, el estudio de las principales tradiciones curriculares nos puede develar alguna de las claves para

saber la forma en que entienden y tratan la naturaleza del conocimiento.

El concepto de tradición curricular, también utilizado por Jackson (1986), refleja paradigmas de pensamiento los cuales se componen de conflictos, valores e interpretaciones en torno a cómo se construye y representa el conocimiento. De manera consecuente, cada tradición y perspectiva defiende distintas formas de concebir el currículum, además de tomar en cuenta los intereses de los que intervienen en su concepción, diseño, planificación y puesta en acción, que de acuerdo con el pensamiento de Habermas (1982) conforman el contexto de las discrepancias en el ámbito del discurso práctico (Álvarez Méndez, 2001a: 188).

La tradición curricular, de acuerdo a Jackson (1986), se entiende como una familia de teorías que comparten una ontología y una metodología de investigación que responden a distintas fuentes epistemológicas (Bolívar Botía, 1993: 304). La misma persigue mantener la integridad conceptual coadyuvando además unidad racional que sirve como fundamento a la cohesión práctica (coherencia en la conceptualización y puesta en acción del currículum). En forma congruente, el discurso y la práctica curriculares se engranan dialécticamente sobre principios de la racionalidad que coadyuvan.

Detrás de cada tradición (paradigma, enfoque, teoría, etc.), se dan formas distintas de leer e interpretar el currículum, lo que también hace referencia a diferentes racionalidades. Esta situación refiere la existencia de una amplia categorización que puede ayudar a organizar, lo mismo que confundir (si no hay una delimitación conceptual fidedigna), el discurso sobre la situación conceptual y teórica del campo curricular. Por tanto, se hace imperativo comprender los supuestos y principios que soslayan cada perspectiva o enfoque teórico. Para Jackson (1992: 10), es imprescindible entender los contextos que sitúan y asignan sentido a cada experiencia educativa, alejándose del poder de la retórica y de la imagen de superioridad que pueda crear una visión de otra.

La búsqueda del conocimiento, su representación y entendimiento en el discurso, desarrollo y práctica del currículum, requiere que aludamos a varios marcos conceptuales para poder comprender los intereses e ideologías en los que se apoyan las concepciones. Por eso, para mantener *integridad conceptual* intento instaurar el diálogo sobre el currículum sobre principios de tradiciones o racionalidades aplicados específicamente al campo curricular. A este respecto, con el fin de aportar clarificación

sobre qué marco de referencias e intereses se establece la comunicación en las actividades didácticas y curriculares, Álvarez Méndez presenta las tradiciones o racionalidades integradas en dos grandes paradigmas: la tradición funcional-positivista (también aludida como técnica) y la tradición sociocrítica o crítico-hermenéutica (que también se pueden integrar en el marco conceptual de la racionalidad práctica).

2.6.1.1.1 Currículum de racionalidad positivista y enfoque teórico técnico

En términos generales, la tradición positivista se identifica con el conductismo derivado de la psicología. Pone énfasis en la expresión lingüística como la forma directa de recoger la realidad que nos rodea. Esta manera de pensar subyace en una cultura epistémica científica. Por eso, el enfoque es empírico-analítico bajo el supuesto de organización social jerárquico. La realidad se considera como elemento objetivo, aislada del individuo que la lee, la procesa y la interpreta. Al imponer la actitud pasiva de aceptar la realidad como es, se hace innecesario tomar en consideración los valores que subyacen en la realidad asumiendo el conocimiento como objetivo, ausente de intereses, valores, emociones, conflictos (Álvarez Méndez, 2001a: 200).

La racionalidad positivista reduce la identidad y acción humanas a una mera instrumentación mecánica según se manifiesta en conductas observables, traducidas a formas objetivables de acuerdo con normas estandarizadas controladas y prescritas por un observador. La interpretación social desde esta perspectiva conlleva la objetivación de los sujetos, encaminándose “a la transformación del conocimiento social en mercancía” (Grundy, 1993: 72). La ciencia se torna en reproductora de conductas que sean similares según lo impuesto por las políticas y grupos en posiciones de poder, tornándose distante a una epistemología de construcción humana, social y configurada en la historia (Kuhn, 1962).

Esta tradición valida los datos empíricos, lo controlable, la conducta observable. Por otro lado, descarta los principios derivados del razonamiento, destituyendo así otros componentes cruciales que intervienen en la construcción del conocimiento como las creencias, las actitudes, las emociones y los valores humanos universales. Sus principios y método científico, aunque válidos en otros campos de investigación donde sean relevantes, son aplicados de manera inadecuada o impropia, en palabras de Álvarez Méndez (2001a: 193) “a campos que no se avienen a este tipo de racionalidad”. Esta perspectiva intenta controlar racionalmente desde afuera un medio social, en el que la existencia se configura en un *limbo* histórico al carecer de este elemento

(Habermas, 1987: 127). Esto reduce el proceso de construcción y representación del conocimiento a un pensamiento que se identifica con los productos a que da resultados, convirtiéndose más bien en “matematización” de asuntos sociales, como criterio exclusivo de cientificidad. Gould (1987: 62) explicita este razonamiento de la siguiente manera:

La interpretación creativa es el suelo donde la ciencia hunde sus raíces. Los números sugieren, obligan, refutan, pero por sí solos, no determinan el contenido de las teorías científicas. Estas últimas se construyen sobre la base de la interpretación de dichos números, y los intérpretes suelen quedar atrapados en su propia retórica. Están convencidos de su objetividad y son capaces de ver los prejuicios que les llevan a escoger sólo una de las muchas interpretaciones que sus números admiten.

El enfoque teórico que configura el currículum dentro de la tradición positivista es el técnico. En dicho enfoque, los resultados del aprendizaje se constituyen en la meta ulterior de la enseñanza. La tarea de enseñanza se simplifica en el concepto de instrucción, la cual se enmarca en unos objetivos conductuales con contenidos predeterminados cuyo interés radica en el logro estandarizado y “matematizado” con indicadores de logro adecuado de acuerdo a los comportamientos observables esperados. La realización de un cambio de conducta de acuerdo a lo preestablecido, según la calificación obtenida, se convierte en sinónimo de que el alumno ha aprendido algo o no. El docente es considerado como el agente instructor curricular que ejecuta el currículum tal y como se le da para lograr unos objetivos y metas preformulados por grupos políticos o políticas educativas nacionales. De esta forma, el docente cumple con un rol netamente reproductivo de información.

El interés principal se manifiesta en la orientación fundamental que consiste en llevar el control del medio social y natural. La enseñanza y el aprendizaje están basados en cualidades y métodos de investigación científica inclusivos de variables superficiales, ahistóricas y asociales, afirmando el poder de unos sobre otros, especialmente en las dinámicas que se dan en el aula de clases. Esta perspectiva se articula como un enfoque puramente teórico de connotaciones socio-económicas, sustentadas en una reproducción del conocimiento y garantía de poder y control por parte de unos pocos, repercutiendo de manera desequilibrada en el funcionamiento del sistema educativo, el establecimiento de sus políticas congruentes con la práctica, y

últimamente, en el quehacer del aula (Apple, 1979a, 1979b; Foucault, 1989; Bourdieu y Passeron, 1977).

Se advierte la necesidad de buscar expertos en el diseño y la adaptación curriculares cuya obligación mayor es con el estado o la nación, respaldando la acción de manejar variables y estímulos que ayudan a moldear la conducta de los alumnos. Este enfoque técnico busca leyes que regulen el desarrollo de dimensiones curriculares (diseño, planificación, implementación) rechazando observaciones específicas que se derivan de su contexto particular (Schubert y Schubert, 1991: 53). En realidad, no importan los valores, ni las emociones, ni los intereses de los alumnos como de los docentes. Lo que se promueve es un modelo de una sociedad que esté centrada y regulada por lo económico la cual requiere de una actuación eficiente de las personas, consideradas en este caso como recursos humanos, que sirven para el logro de los fines politizados.

De acuerdo con la interpretación de Álvarez Méndez (2001a: 200-201), el enfoque técnico (positivista) curricular “trata de descubrir proposiciones a modo de leyes empíricas ricamente verificables, y asume los principios de control y certeza. Las normas de réplica, validez y fiabilidad son centrales...” La realidad se representa y analiza sin ir más allá de los verdaderos fenómenos. En este sentido técnico, el currículo representa un plan para el aprendizaje, previamente diseñado, lo que posteriormente se distribuye entre las instituciones educativas y su personal para su respectiva implementación. Los docentes son los llamados a hacer funcionar el currículum, cuyo discurso político descarta interpretaciones y reflexiones de los que participan en el desarrollo de estrategias educativas en el aula.

Las condiciones previas obligan a que las actividades y expectativas del currículum educativo sean eficientes, a la vez coherentes con el programa general predeterminado. Por eso, tienen que ordenarse en una programación técnica uniforme que se distribuya en unidades, cursos y programas. Esto plantea que toda experiencia educativa es aislada de los intereses y experiencias previas de los alumnos acarreando un alejamiento del impacto particular que tenga la práctica docente, culminando en una descontextualización marcada. De esa manera, el currículum se convierte en la suma de algunas exigencias académicas bajo una estructura programática de conocimientos en la que la planificación para lograr ciertos objetivos prescritos se constituye en la clave de toda tarea que se da en las aulas (Álvarez Méndez, 2001a: 201; Luna Costa y López Montezuma, 2011: 68; Schubert y Schubert, 1991: 53).

Consecuentemente, lo que este enfoque fomenta es la creación de modelos de desarrollo de currículum dirigidos a mejorar las prácticas de las escuelas; o sea, a fortalecer la programación institucional dejando a un lado los intereses, formación y prácticas de los docentes así como de los alumnos. El análisis del currículum intenta objetivizar la realidad aproximando todo esfuerzo educativo hacia la reproducción mecánica memorística de la misma sin tomar en cuenta interpretaciones o valoraciones que no estén estipuladas en los programas que ofrecen las instituciones. El aprendizaje resultante a la luz del enfoque técnico proviene de conductas observables y verificables que no conllevan ningún significado (Kemmis, 1995: 138).

Franklin Bobbitt y Ralph Tyler son dos investigadores cruciales en este campo. Bobbit es el primero en plantear cómo hacer más técnicos o científicos la tarea de la enseñanza, conceptualizada en ese entonces como instrucción. Los primeros trabajos sistémicos formales acerca del currículum en Estados Unidos datan del año 1918. Franklin Bobbit funge como precursor. El interés por el currículum surge como inquietud generalizada de una época que reflejaba la racionalidad positivista técnica. La forma de abordar el tema curricular era de corte científico empírico, centrado en la interrogante primordial sobre lo que la escuela debía enseñar. Esto dio lugar al surgimiento de políticas nacionales que regulaban la educación en vez de partir desde las necesidades de aprendizaje e intereses de los alumnos. El período histórico se caracterizó por la concepción del individuo que tipificaba a una sociedad industrial basada en la concepción y funcionalidad de la máquina, la producción en masa, la psicología experimental aplicada a la pedagogía, la administración científica empresarial y el pragmatismo. (Álvarez Méndez, 2001a; Díaz Barriga, 2003; Sanz Cabrera, 2004).

Más en detalle, lo que Bobbit propone en su teoría curricular es que se definan formalmente los contenidos a enseñar. Trata de aplicar a la escuela y al campo del currículum su conceptualización influida por los supuestos de supervisión científica – ideas de control de calidad– originados por F.W. Taylor sobre la organización industrial en la fabricación de la marca de automóviles Ford. Este enfoque vincula la educación a los problemas de ejecución práctica. Se detectan las deficiencias sociales para ejercer una capacitación específica de compensación. En el modelo de Bobbitt, el currículum se construye a partir de lo social, de la ejecutoria profesional, de las deficiencias en la práctica del saber y de los elementos psicológicos con los que un sujeto puede aprender. En esta perspectiva, la meta ulterior es que el individuo aprenda a vivir de acuerdo a un

plan de estudios que se conforme a las demandas de la vida adulta y de los patronos que emplean trabajadores, de modo que manifieste un buen desempeño social y laboral (Bobbitt, 1918; Sanz Cabrera, 2004).

La explicitación de Salinas (1994) acerca de la influencia de la teoría curricular de Bobbitt la remonta hasta el presente. Su marco teórico destaca varios supuestos curriculares que operan bajo la influencia de una racionalidad positivista técnica. En resumen de estos supuestos teóricos del currículum: a) el currículum como proyecto educativo que se define por los resultados que pretende alcanzar; b) objetivos alcanzados brindan mayor control sobre el currículum; c) la totalidad de los objetivos formulados representa la finalidad de la escuela en general; d) la enseñanza consiste en establecer los medios más adecuados para alcanzar los objetivos previstos; e) la evaluación es la comprobación del grado de satisfacción en que se han logrado o no los objetivos preformulados; f) hay una división en los roles y el desempeño de tareas; está el que enseña, el que formula los estándares de evaluación y el que supervisa que se logren los objetivos.

Posterior a la Segunda Guerra Mundial, el sistema escolar educativo de Estados Unidos adopta la visión curricular por objetivos de Tyler (1950). Fue el primero en comentar en torno al currículum de nivel postsecundario en Estados Unidos. Su postura visualiza la educación como un proceso de cambio de patrones de conductas de las personas. Presenta el currículum como sinónimo de planes educativos y programas de estudio. Tyler equipara el currículum con un documento que predetermina los resultados del aprendizaje de los alumnos (Tyler, 1973).

El pensamiento de Tyler, congruente con la exposición histórica del currículum de Kliebard (1977) sobre el racional *tyleriano* aplicado al currículum, gira alrededor de cuatro preguntas centrales las cuales el teórico afirmaba que necesitaban ser contestadas en el caso de proceder con el proceso de desarrollo curricular: a) ¿Cuáles con los propósitos educativos que la escuela debe alcanzar? b) ¿Qué experiencias educativas se deben proveer para que se logren dichos propósitos? c) ¿Cómo se pueden organizar dichas experiencias educativas de manera efectiva? d) ¿Cómo podemos determinar si estos propósitos están cumpliéndose?

Lo anterior dio lugar al proceso de cuatro pasos que se popularizó en la práctica de muchos sistemas educativos en el que el currículum se desarrolla a partir del establecimiento de objetivos, la selección de experiencias por parte del profesor, la organización de experiencias por el docente y la evaluación unidireccional administrada

por el maestro. Por consiguiente, los objetivos prescriben toda práctica pedagógica, especialmente la metodología, la cual se enfoca en el logro de los objetivos de enseñanza. Queda el currículum como algo especificado, acabado y determinante del aprendizaje del alumno y de toda práctica educativa del aula como del sistema escolar. En esta perspectiva curricular delimita lo que se va a enseñar, cómo se realizará y hasta los resultados a obtener en términos de objetivos operativos. No se toma en consideración el contexto histórico ni social; tampoco las influencias políticas o valorativas que forman parte del desarrollo del mismo currículum y del ser humano. Esta concepción curricular lineal, que emergió dentro de una cosmovisión capitalista, fue la que incorporó la sociedad, por consiguiente el sistema de educación, como la perspectiva universal de promoción de bienestar humano. La eficiencia y la construcción de empleo fueron los conceptos que orientaron no sólo el desarrollo curricular, sino la identidad y funcionamiento de la teoría y el sistema educativo en general (Álvarez Méndez, 2001; Díaz Barriga, 2003).

Además de la influencia de los investigadores antes mencionados, la década de los sesenta describe la aportación al campo curricular de exponentes como Bloom (1968), Dressel (1968), Taba (1962), y otros. Más específicamente, Taba facilitó el primer manual de desarrollo y planificación curricular para la generación de líderes de colegios y universidades. Esta investigadora amplió las preguntas de Tyler mediante el argumento consistente en que los cambios en el currículum son señales demostrativas de cambios en las instituciones comisionando al profesorado a desempeñar un rol activo en el establecimiento de metas y objetivos de aprendizaje.

Bloom también contribuyó a este proceso de desarrollo curricular con su teoría de diversificación de niveles de destrezas de pensamiento (taxonomías) que van desde lo más simple a lo más complejo y abstracto. Sus trabajos visualizan el currículum igual a los planes de estudio. Surge el análisis de tareas para preparar objetivos conductuales en cuanto a la distribución de taxonomías del pensamiento desarrolladas por Bloom (1956).

En resumen, el entorno del enfoque técnico postula que la planificación se centra en los cursos y su planificación con pretensiones que recaen en la teoría científica donde no cuenta la comprensión de elementos prácticos como el desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje sino más bien la satisfacción de conocimientos profesionales dirigidos a una reproducción técnica de conocimientos. (Schön, 1992). Aunque en este entorno de educación obligatoria todos pueden ser

educados así como todos deben ser educados, Gimeno Sacristán (2000: 56) distingue dicha característica funcional del enfoque técnico con la siguiente expresión: “He aquí un determinante mandato para los profesores y para la escuelas en la educación obligatoria, un revulsivo contra la mentalidad selectiva, jerarquizadora y determinista.”

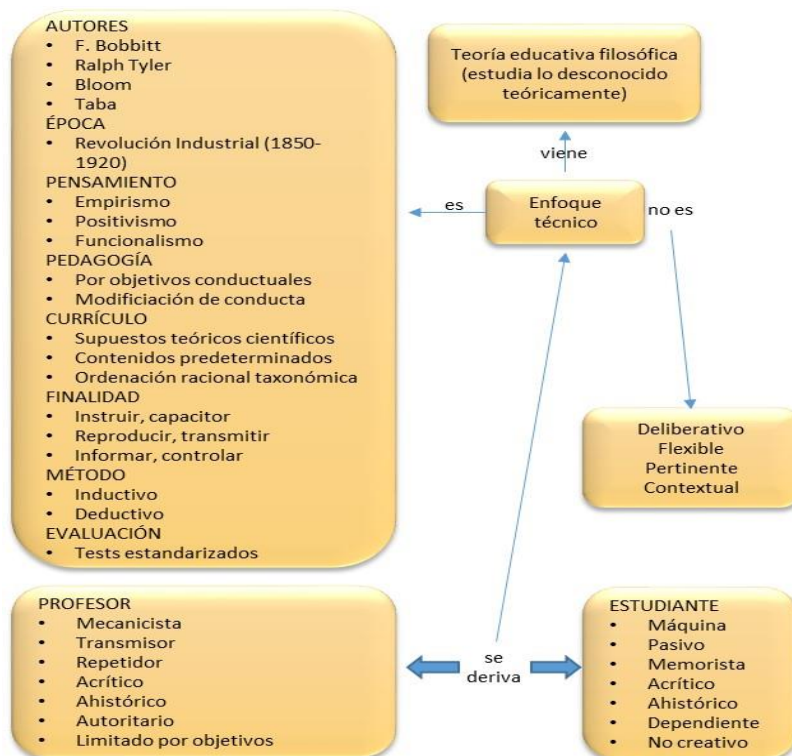


Figura 4. Supuestos teóricos del enfoque técnico. Adaptado de López y Luna (2009) en Luna y López (2011: 68). Algunas inserciones fueron adaptadas de la figura sobre Racionalidad Técnica, Acción Estratégica y Currículum de Álvarez Méndez (2001: 214).

De esta manera, el currículum se reestructura como método de trabajo dentro de un marco pragmático de clasificación de conductas que definían la actuación docente, los procesos de enseñanza-aprendizaje, en fin, la vida en el aula, la escuela y la sociedad (Hernández López, 1999). La postura curricular de Bobbitt, Tyler, Taylor y otros investigadores del currículum desde el enfoque técnico es la que influirá relativamente todas las esferas del sistema educativo (políticas, funcionamiento de instituciones, roles del docente y el alumno, etc.) durante la mayor parte del siglo XX y hasta la actualidad.

A manera de síntesis acerca del enfoque técnico del currículum educativo presento la Figura 4. Se puede observar una lista no definitiva de los primeros autores o investigadores en torno al currículum aplicado al campo de la educación durante la Época de la Revolución Industrial lo que permitió que se amalgamara a la filosofía educativa varios movimientos de pensamiento filosófico como el Empirismo, el

Funcionalismo y el Positivismo. También se puede observar rasgos generales que adopta el discurso, diseño, planificación e implementación del currículo bajo un enfoque teórico técnico, afectando así las tareas educativas de la enseñanza y la evaluación educativa. Por otro lado, se reflejan los roles que asumen los docentes así como los alumnos desde esta perspectiva academicista, tecnológica y empirista de este enfoque estudiado.

2.6.1.1.2 Currículo de racionalidad práctica y enfoque teórico sociocrítico

Como contraparte de la racionalidad positivista, la tradición práctica recoge los paradigmas sociocrítico y crítico-hermenéutico. Su naturaleza se origina en la cultura epistémica humanista. Por tanto, se identifica con la comprensión de ideas y situaciones complejas de carácter social, subjetivo, histórico, de intereses encontrados (Álvarez Méndez, 2001: 192). Este marco conceptual persigue la búsqueda del significado de las cosas en cuyo proceso de pensamiento y representación del conocimiento los individuos participan en su historia y la de otros dando cuenta de lo que ocurre. Se toman en cuenta los intereses de todos los sujetos participantes de su proceso de interpretación.

La racionalidad o tradición práctica coadyuva una perspectiva hermenéutica bajo una epistemología crítica en la que subyace el intento continuo de cohesión entre el discurso y la práctica, en este caso del currículo. Ofrece un sentido más integrador de las relaciones entre la teoría social y la práctica social, tomando en cuenta la interpretación de la historia con todos sus elementos que intervienen en la generación así como delimitación de significados. A partir de la naturaleza hermenéutica, la interpretación de las experiencias se realiza desde tradiciones históricas de pensamiento (o “historia efectual” como le llama Gadamer) que moldean y mediatizan la comprensión de los hechos y del conocimiento. La historia efectual determina lo que es cuestionable y que puede servir como objeto de investigación, operando sus efectos en toda clase de comprensión, ya sea consciente o inconsciente (Gadamer, 1977: 371).

Desde la conceptualización previa, se estudian los significados educativos de todo lo que conforma el currículo, promoviendo su interpretación en los contextos en los que emerge y se aplica. Esto permite descubrir significados más completos, integrales acerca de las prácticas, en vez de limitarnos sólo a medir y estandarizar la conducta observable como en el caso de la tradición positivista. El significado y la interpretación se construyen en forma constante, ya que en vez de momentos “matematizados” el discurso integrador está dotado de procesos flexibles y dinámicos

en el ejercicio de las tareas pedagógicas, como por ejemplo, la evaluación formativa. En este entorno, el debate acerca de los significados asume valor educativo al tomar en consideración los contextos sociohistóricos que los trascienden (Klafki, 1986: 49-50).

Las acciones de procesamiento del pensamiento y de construcción, no tan solo del conocimiento sino de los sujetos que aprenden, son cruciales para esta tradición sociocrítica. Evidencia de esto lo encontramos en la inclusión y reflexión acerca de procesos de elaboración, asimilación, construcción, comprensión, adaptación, transferencia, todos los cuales responden a acciones mentales y subjetivas (Álvarez Méndez, 2010). En este respecto, la responsabilidad educativa consistirá en encontrar y darle sentido a la cultura de la que participa la institución educativa a través de un análisis crítico de los fenómenos sociales. Desarrollar y formar el pensamiento crítico en nuestros alumnos constituye una tarea ineludible en los que enseñamos de manera que estos no sean consumidores o receptores pasivos de información o de aquello que las políticas de control desean imponerles (Habermas, 1987: 30-31).

La articulación del currículum, como también de la didáctica, comparte la ideología del constructivismo en el que los sujetos interpretan su realidad mientras la construyen a través de una interacción continua de acuerdo con las percepciones que obtiene de la misma. No solo el individuo se sitúa en su contexto e historia sino que todas las percepciones y los intentos, sean aciertos o fallos, cuentan como válidos para entender e interpretar el conocimiento y experiencias. Dirige a la formación de una racionalidad autocrítica, que a la vez busca la emancipación del individuo, en la que compartimos experiencia, conocimiento histórico y su construcción con la participación de todos (Morin, 1994: 104).

El enfoque teórico aplicado al currículum bajo la racionalidad práctica se conoce con varios denominadores (crítico, emancipador, etc.), siendo el término sociocrítico el más usado y preciso, en asociación al desarrollo de esta investigación educativa. El enfoque sociocrítico del currículum declara realidades muy diferentes a las que postula la tradición positivista con enfoque teórico técnico. Está dirigido a la construcción interactiva y conjunta del conocimiento entre docentes y alumnos usando como medio principal la praxis, en búsqueda de la transformación. Para Freire, la reflexión, la acción y la praxis se unifican de manera indisoluble a través de un proceso dialéctico y dialógico. Por consiguiente, la praxis teórica y la praxis que se está realizando o se ha realizado “sólo es auténtica en la medida en que no se interrumpe el momento dialéctico entre ella y la subsiguiente praxis realizada en el campo concreto.

De ahí que ambas praxis sean momentos indivisibles dentro de un mismo proceso que podemos conocer en términos críticos” (Freire, 1979: 5).

La realidad social conforma la plataforma en la que funciona toda institución educativa y sus agentes participantes. En esta perspectiva los fenómenos educativos son interpretados desde la comprensión de los procesos según se configuran por los contextos en los que interactúan diversos elementos políticos, económicos, religiosos, culturales, entre otros factores. Cada fenómeno se da en un momento preciso y en medio de circunstancias imprescindibles que temporalizan e impactan la práctica. Yendo más allá de la inmediatez de las conductas, subyace una lógica que requiere ser interpretada a la luz de mediaciones históricas y culturales que la configuran (Álvarez Méndez, 2001a: 208; Bourdieu, 1991: 139; Giroux, 1985: 37).

El aprendizaje que el currículum procura que se dé consiste en la producción del conocimiento en vez de sólo descubrirlo; construirlo desde el contexto individual, social y subjetivo (integralmente) en función de las realidades vitales y de cómo las experimentamos de manera particular. En consecuencia, la acción educativa se entiende como un problema de tipo práctico en el que todos los que intervienen en sus procesos, interpretan y deliberan tratando de superar la determinación de la práctica por la teoría. Por eso, el tipo de comunidad del conocimiento que subyace es de enfrentamientos racionalizadores e interpretativos de situaciones complejas. Por eso, para enfrentarse ante tales circunstancias inciertas, inestables, particulares y conflictivas, el profesorado requiere de mucho más que sus esquemas técnicos o de adiestramientos en conocimiento profesional desde una perspectiva academicista acerca de lo que es la educación. Más bien, se requiere que el docente, tomando en consideración los intereses y “persona” del grupo discente, moldee las situaciones a las que se enfrenta mediante una “conversación reflexiva”, un diálogo crítico y constructivista (Schön, 1992).

En el sentido anterior, las conductas descritas interponen análisis con una interpretación que surge de los sujetos mismos en una reflexión continua que estudia a profundidad las condiciones históricas e intereses subyacentes relacionados con dichos comportamientos. Puede resultar útil a este análisis el establecimiento de contrastes con el trasfondo de prácticas y valores sociales del que emergen las conductas. Algunos referentes de las condiciones históricas a tomar en cuenta pueden encontrarse en valores colectivos del grupo de pares, prácticas en otras esferas sociales como la familia, el lugar de trabajo, la iglesia, entre otros. De esta manera, se apuesta por la formación de un constructo de análisis que es autocrítico, sensible a los propios intereses, de aumento

de conciencia, todo dirigido hacia una acción colectiva crítica (Giroux, 1985).

El razonamiento principal de este enfoque sociocrítico postula como obligación la intención de comprender, interpretar, reflexionar y readaptar los fenómenos educativos para así poder interpretar la construcción del conocimiento. Estos procesos de conocimiento y su construcción manifiestan ideales que deben guiar una práctica fundamentada en principios morales que interactúan con el bien universal de todas las personas, de toda sociedad (Kemmis, 1988: 20). Desde una perspectiva cualitativa, la meta ulterior radica en describir los hechos observados en el contexto particular para comprenderlos e interpretarlos en el contexto global en el que se producen. Según Álvarez Méndez (2001: 210), no sólo la comprensión de los fenómenos es importante, sino también la voluntad para actuar, en conjunto con lo primero, da sentido a la acción educativa.

El currículum con enfoque sociocrítico se entiende desde la tarea de la investigación, en la cual la explicitación, el análisis y el diálogo surgen a raíz de toda actividad de enseñanza y de aprendizaje. La praxis curricular ubica la investigación como referente prioritaria que sirve a la función emancipadora de los procesos de enseñanza, mediatizada por el análisis de las relaciones de poder de la organización social y del aula misma. Esto representa un contexto teórico alternativo que ayuda a comprender el proceso que ubica el conocimiento, los valores y las relaciones sociales educativas dentro de un ámbito de relaciones antagónicas, en el continuo intento de examinarlas y explicitar sus significados. En vez de considerar el currículum como algo dado, cuya explicación es sinónimo de prescripción de indicadores de éxito o fracaso (como variable dependiente), se tienen en cuenta como mecanismos sociales que requieren investigación, los procedimientos para seleccionar, organizar el conocimiento, enseñarlo y evaluarlo (Giroux, 1985; Young, 1971).

Sobre este particular, Wexler (1987) expone que la epistemología social del currículum está vinculada al enfrentamiento constante con los conocimientos escolares y su significación social. Los documentos, currículum y libros de texto de política educativa (a pesar de su institucionalización y burocracia, políticas curriculares nacionales, etc.) se interpretan según ciertos procesos de transformación continua “que terminan en el punto en que el conocimiento se convierte en un bien reconocible” (Wexler, 1987: 105).

Siguiendo el argumento anterior, Álvarez Méndez (2001a: 210) explica que “la investigación práctica valora la interacción directa con los fenómenos que investiga.”

Esta conceptualización se aproxima más a un trabajo interdisciplinar que a una integración de técnicas de investigación cuantitativa para ser aplicadas a investigaciones cualitativas. En esta descripción acerca del carácter práctico de la investigación, el contexto, la acción y el discurso (además de su relación interactiva) son componentes esenciales que obligan a tenerlos presente en el momento de poner en acción el currículum. La acción significativa y moralmente defendible constituye una prioridad a delimitar en las observaciones contextuales.

El enfoque sociocrítico aplicado al currículum se interesa por el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando el resultado de la interacción entre todos los participantes de las actividades y tareas educativas. El rol del docente consiste en la facilitación y búsqueda de un verdadero aprendizaje por parte del alumno. Sirve al mismo tiempo como catalizador de adaptaciones a su práctica profesional educativa de manera que incidan en el fomento de un aprendizaje significativo junto con su aledaño mejoramiento de procesos de construcción de significados. El alumno interviene directa y activamente como sujeto discente que participa y moldea su propio aprendizaje en un ambiente de igualdad, democracia y comprensión afectiva, mientras persigue incansablemente el valor de lo enseñado para su vida y la de los otros con los que convive. Tales principios pedagógicos aplicados al currículum fueron los que fungieron como base principal del sistema educativo o estadounidense para la década de los setenta.

Entre algunos de los principales intelectuales que formalizaron investigaciones de corte radical en el área del currículum de enfoque práctico sociocrítico figuran los trabajos de Apple (1979a, 1979b), Bowles y Gintis (1972), Katz (1968) y Pinar (1975), entre otros. Uno de los puntos de apoyo que utilizaron para su análisis del currículum consistió en explorar las instituciones escolares y el propio proyecto curricular para estudiar cómo éstos reproducían desigualdades de la división social del trabajo, la cultura (más en específico la originada por los grupos en el poder), los privilegios y la desigualdad.

En este enfoque, el conocimiento es medio de reflexión que fortalece al individuo y a la comunidad educativa para actuar de maneras originales, creativas. Por eso, los planteamientos curriculares, en este sentido, la enseñanza y el aprendizaje, no se pueden concebir como tareas simplistas en cuanto a una única misión de corroborar comportamientos centrados en objetivos. En contraposición a la idea previa positivista, el conocimiento subjetivo que se origina no puede considerarse como erróneo o

calificarse como fracaso en el rendimiento del alumno, ya que su validez depende del consenso para la interpretación de su significado. Más bien, toda concepción, diseño y desarrollo del currículum debe centrar su atención en criterios y principios convirtiendo dicho proyecto educativo en algo que puede ser de apoyo al profesorado en su ejecutoria docente (Stenhouse, 1984: 126). Es entonces cuando las normas que se adoptan en la crítica del aula, que son los criterios y principios, cobran significado pleno, pues todo proceso educativo está determinado por éstas (Stenhouse, 1983: 49).

El enfoque práctico sociocrítico postula que el currículum debe construirse en un espacio de interacción humana en un clima ético en los procesos experimentados en el aula así como en situaciones reales de vida en sociedad. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben motivar a la discusión razonada, fundamentada en la investigación. Tales hallazgos se presentan para la consideración de los demás sujetos ante los cuales todos reflexionan analíticamente. También construyen significado a través del compartir de conocimientos e impresiones ante la información documental y experiencias interpersonales relacionadas con los criterios y principios que interactúan en el aula.

El currículum debe evaluarse e investigarse de manera permanente. A través de esas acciones, los docentes pueden perfeccionar su práctica mediante la reflexión de la misma con el fin de poder tomar decisiones tanto autónomas como responsables ante su desempeño de las tareas de la enseñanza. En un entorno curricular de cooperación, de *aprender haciendo* y *aprender cooperando* de todos los involucrados en el proceso, el docente se convierte en investigador crítico y desarrolla una actitud autorreflexiva y emancipadora al igual que el alumnado (Elliott, 1991: 11; Stenhouse, 1984).

En forma consecuente, estas tendencias acerca del currículum consideran la investigación como un acto político además de intelectual. Los estudios de Pinar (1983), y Pinar y Bowers (1992) sobre los orígenes, controversias y la tendencia reconceptualista en la investigación sobre el currículum, declaran que los objetivos principales de esta perspectiva curricular están dirigidos hacia la emancipación del ser humano de manera que actúe activa y democráticamente en su sociedad. Congruentes con las características de un currículum sociocrítico, figuran los siguientes principios generales de corte reconceptualista: a) El currículum no puede separarse de la totalidad de lo social, sino que debe ubicarse en la historia y en la cultura determinada del alumno; b) Es un acto político que promueve la emancipación o liberación de las clases populares; c) La crisis que atraviesa el campo curricular es profunda y de carácter

estructural y no coyuntural.

Como se ha postulado, para que el conocimiento se construya de manera crítica, es imprescindible desarrollar una actitud de reflexión, de competencia contextual de situación, así como de investigación en la acción. El docente necesita analizar y criticar su propia práctica convirtiéndose así en investigador de ella (Stenhouse, 1983, 1987, 1991) y de sí mismo como catalizador de conocimientos, destrezas basadas en una práctica de enseñanza-aprendizaje. Así, el conocimiento experto útil y relevante emerge y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva desde un ámbito democrático que caracteriza los propios procesos de deconstrucción, construcción y reconstrucción de la práctica educativa (Pérez Gómez, 1998).

Desde el enfoque práctico sociocrítico, tanto el docente como el discente afrontan situaciones difíciles, conllevando el desarrollo de una acción que gira en torno a la investigación cualitativa, evaluativa y reflexiva. Esto responde al hecho de que los problemas curriculares son de tipo práctico ya que sus fines se pueden percibir como una guía para la acción educativa. Al respecto, Elliott (1991: 25) establece que la investigación-acción es el medio por el que el profesorado se automotiva a elaborar soluciones originales y creativas en relación con los problemas prácticos a los que se enfrentan constantemente.

La investigación en la acción se identifica como una de las formas *coherentes e integradoras* en las que se pueden unificar las actividades de enseñanza-aprendizaje ya que motiva el desarrollo profesional del docente en conjunto con el desarrollo intelectual del alumno, ambos desde una actitud de responsabilidad compartida (Álvarez Méndez, 2001a: 275). Con este método a partir de la práctica docente reflexiva, según interpreta Adelman (1993: 149), Stenhouse intentaba la realización de “la democratización del poder a través de los procesos compartidos de investigación”. Lo que declara que el currículum es una hipótesis para experimentar en el aula, la que conforma el espacio en el que se comprueba la validez de las ideas que convergen. La enseñanza cobra forma de *momento experiencial y de aplicación*, lo que conlleva un proceso de investigación acerca de lo que se va aprender y se está aprendiendo en la marcha, tanto de “las cuestiones curriculares como sobre cuestiones del contexto en el que el currículum se pone en funcionamiento” (Stenhouse, 1984: 84).

El criterio principal en el desarrollo del currículum, en el caso del docente, consiste en el ejercicio ético y responsable del papel de investigador. Al respecto, el criterio fundamental para juzgar el currículum estriba en el hecho si cumple en su

misión de provocar que el conocimiento progrese (Stenhouse, 1984: 174). Por tanto, el diseño y el desarrollo curricular forman parte del mismo y único proceso. Interpone como objetivo ulterior de la investigación-acción que se da en el aula, el perfeccionamiento de los docentes y el mejoramiento de la calidad del aprendizaje. Desde esta aproximación, el currículum se convierte en “un área de investigación en la acción” educativa, lo que demanda, según Stenhouse (1984: 77), “una integración del espíritu investigador en la actividad curricular, una asimilación de la tradición evaluativa por la investigación curricular”.

En la investigación-acción se establecen relaciones morales entre las acciones y los valores que motivan su uso. En esto hay que tener en consideración los efectos que tales acciones pueden efectuar en los sujetos que participan en las mismas: para los docentes, como parte de su perfeccionamiento de práctica profesional; para los discentes, como parte de su responsabilidad en su intención de aprender y hacer de manera respectiva. El capítulo sobre metodología en este estudio presenta de manera más pormenorizada otros elementos en torno a la investigación-acción, ya que se constituye en el método utilizado en esta investigación doctoral.

A manera de síntesis acerca de las características más importantes del enfoque práctico sociocrítico aplicado al discurso y puesta en acción del currículum educativo presento la Figura 5. Esta distingue a varios autores o investigadores que basados en fuentes teóricas críticas, sociológicas, hermenéuticas y constructivistas propusieron una concepción práctica de un currículum que gira en torno a la deliberación, la acción reflexiva, la responsabilidad compartida del docente y el discente en los procesos educativos, la consideración de intereses particulares como sociales. El currículum, conceptualizado como proceso histórico conflictivo toma en cuenta a todos los participantes de la acción educativa equiparando el proyecto educativo en discusión como proceso de construcción social. El rol del profesor y el del estudiante se transforman en dirección hacia la libertad y emancipación social como del conocimiento. La actividad reflexiva dirigida por la investigación en acción en un clima de deliberación fomenta que los agentes participantes de las actividades educativas ganen conciencia de la realidad de la sociedad y de ellos mismos convirtiendo el proceso de enseñanza en una praxis real y concreta dentro del aula.

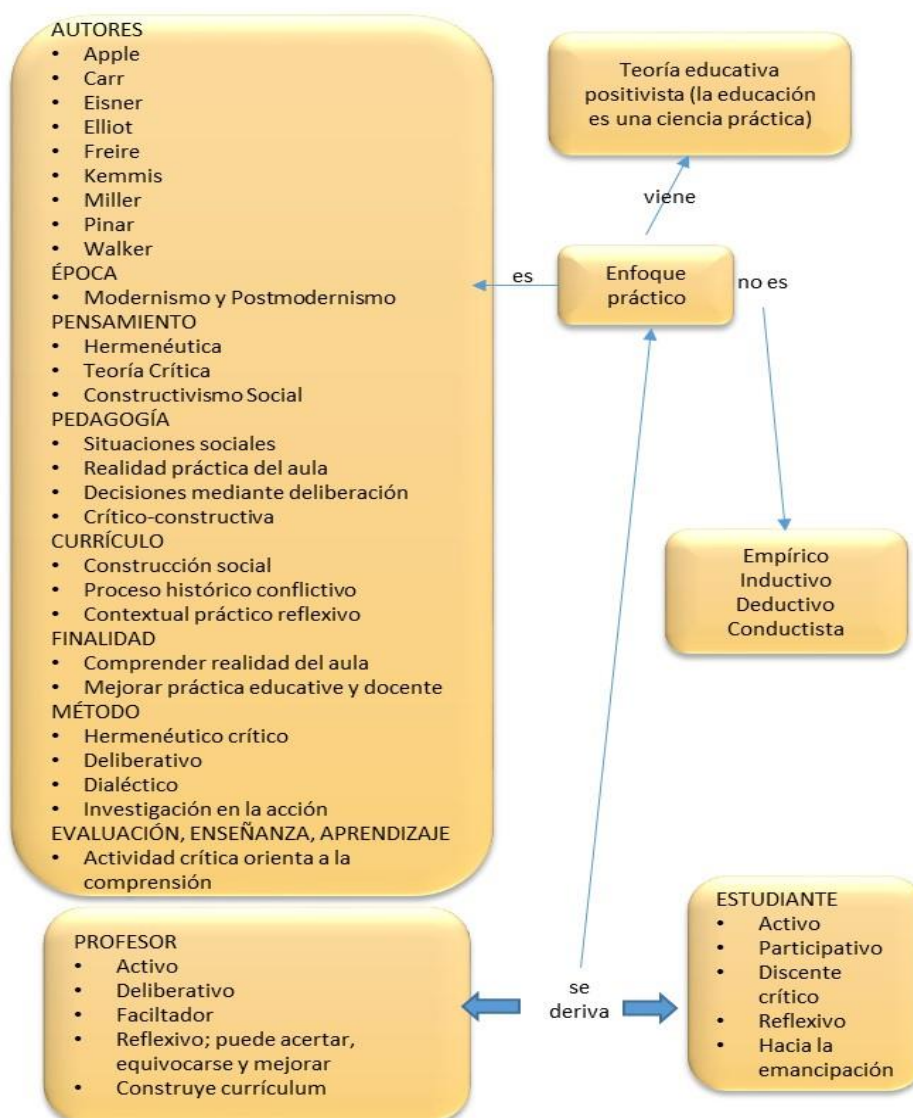


Figura 5. Supuestos teóricos del enfoque práctico. Adaptado de López y Luna (2009) en Luna y López (2011: 69). Algunas inserciones fueron adaptadas de la figura sobre Racionalidad Técnica, Acción Estratégica y Currículum de Álvarez Méndez (2001: 215).

2.6.2 Orientaciones en la organización del proyecto curricular

Debido a que el pensamiento sobre el currículum es elusivo a la vez que desafiante, existen estudiosos que intentan desarrollar su propia aproximación y orientación particular. Aunque dicha tarea es encomiable, frecuentemente no se explicita adecuadamente las creencias que se tienen acerca de dicho proyecto educativo. Estas orientaciones reflejan más bien la manera particular de cada estudioso o investigador de ver el mundo, inclusiva de sus valores humanos, sus actitudes personales, sus prioridades acerca del conocimiento, y aun asunciones inconscientes

acerca del currículum y la acción educativa. Con base en el sentido previo, prefiero utilizar el término orientaciones como indicador de un conglomerado de creencias, sean éstas explícitas o implícitas, que intervienen en la organización y desarrollo acerca del currículum. Para ser considerada formalmente, cada orientación requiere que sea suficientemente consistente y comprehensiva para representar una guía razonable de pensamiento y acción coherentes del currículum. Cada orientación representa una imagen, una perspectiva o una posición que permite dar lecturas a interpretaciones distintas al proyecto cultural educativo (Marsh y Willis, 2003: 68). Por consiguiente, las orientaciones o perspectivas curriculares responden a los principios teóricos y prácticos de alguna de las racionalidades explicitadas en la sección anterior.

Desde el sentido anterior, una orientación razonable acerca del currículum debiera incluir lo siguiente: a) un entendimiento discernible del currículum y de su proceso de desarrollo; b) un sistema de valores que sea explícito y que sirva para clarificar las bases sobre las que se toman las decisiones; c) distinción en los roles que se prefieren en cada uno de los participantes de la planificación curricular; d) una conciencia crítica en relación con las asunciones básicas acerca del mundo, la sociedad, y la moralidad en los cuales descansan los conocimientos y los sistemas de valores (Marsh y Willis, 2003: 69).

Varias orientaciones curriculares han surgido durante las pasadas décadas, las cuales han sido categorizadas por los investigadores de este campo. Dichas orientaciones ofrecen una idea acerca de la estructura que seguirá el diseño del proyecto curricular y su consecuente proceso de implementación. Por ejemplo, Posner (1998: 79-100) presenta una categorización de orientaciones acerca de la planificación del currículum que pueden ser caracterizadas por preguntas claves:

- 1) *Orientación procedimental (producción técnica)*. ¿Cuáles son los pasos a seguir?
- 2) *Orientación descriptiva (eventos y toma de decisiones)*. ¿Qué es lo que realmente hacen los que planifican el currículum?
- 3) *Orientación conceptual (niveles de planificación)*. ¿Cuáles son los elementos de la planificación del currículum y cómo se relacionan la una a la otra?
- 4) *Orientación crítica (emancipación, reflexión crítica)*. ¿De quiénes son los intereses que se están sirviendo?

En su argumento sobre este inciso, Jackson (1992) apunta que ninguna de las categorías de orientaciones es exclusiva y que no deben ser construidas para representar

alianzas conflictivas. Por eso, recomienda considerar las distintas orientaciones o perspectivas del currículum como no fijas ni inclusivas de todo como tampoco de todos. Debieran considerarse mejor como inclinaciones que contemplan diferentes maneras en que se conectan el pensamiento y la acción dentro del ámbito curricular, tomando en cuenta los intereses particulares y experiencias de aquellas personas que participan en este quehacer educativo.

En la categorización anterior propuesta por Posner, se identifican diversos autores e investigadores representativos de cada una. Debido al interés particular que emana de esta investigación me suscribo a mencionar algunos detalles que aluden a la orientación crítica. Para Posner (1998), esta categoría orientativa caracteriza a quienes postulan preguntas ideológicas concernientes a la equidad social y a la libertad personal. Desde esta aproximación, surgen trabajos significativos en la educación como el de Freire (1970) al postular acerca de la perspectiva de “emancipación” mediante la cual los profesores y alumnos pueden convertirse en co-investigadores reflexionando críticamente ante situaciones políticas de injusticia y desigualdad social.

Ya hemos observado que existen maneras variadas de concebir, comprender e interpretar el discurso del currículum, así como su desarrollo, dimensiones cuyo fundamento teórico y reflexión sobre la práctica responden a distintos paradigmas o racionalidades. Esta situación condiciona como complejo todo intento de aclaración epistemológica del currículum, ya que dependiendo de la racionalidad que sirva como fundamento de su interpretación, emergen múltiples concepciones curriculares que condicionan la manera de organizar el currículum y afectan, con distintos estilos, roles y acciones educativas, su teorización así como aplicación en el aula de clases.

La situación previa fomenta que se identifiquen varias orientaciones fundamentadas en diversos enfoques teóricos sobre el currículum. Cada orientación o perspectiva está delimitada por ciertos supuestos filosóficos y su consecuente estructura y funcionalismo, contribuyendo de manera particular a organizar tanto el discurso como desarrollo y puesta en acción del proyecto curricular. Al mismo tiempo, cada enfoque curricular, contribuye a mediatizar de manera distintiva la representación y uso que se dé de la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento y su proceso de construcción, comprendiendo su evaluación que corresponde a tales supuestos. Esto nos remite a la necesidad de organizar todos los elementos que intervienen en el quehacer curricular, ya sea en cuanto a su conceptualización, desarrollo y utilización, para así enmarcar su puesta en práctica en cuanto a los efectos que pueda surtir en la cultura profesional del

docente y la autonomía intelectual del discente (Álvarez Méndez, 2001a: 224-225; Pérez Gómez, 1998: 168). Para ello, hago referencia a otra lista de orientaciones o perspectivas según varios investigadores que ofrecen organización al currículum. A continuación, me propongo puntualizar algunos ejemplos de categorías organizativas del currículum que responden a varias tradiciones, perspectivas, o enfoques teóricos curriculares. Esta es una adaptación de los argumentos presentados por Álvarez Méndez (2001a: 224-227), Bolívar Botía (1993: 307), basada en argumentos investigativos sobre el currículum (Schubert y Schubert, 1991):

1) *Eisner*: concepciones básicas- a) desarrollo de procesos cognitivos centrados en el aprendizaje; b) racionalismo académico; c) reconstrucción social; d) currículum como tecnología; e) autoactualización o significación personal. También, Eisner habla de modos de conocimiento o ideologías del currículum: ortodoxia religiosa, humanismo racional, progresismo, teoría crítica, reconceptualismo y pluralismo cognitivo.

2) *Pinar (1975)*: tradicionalistas, empiristas conceptuales y reconceptualistas.

3) *Shiro (1978)*: académicas, de eficiencia social, centrada en el niño y de reconstrucción social.

4) *Kliebard (1986)*: en referencia a categorías históricas- humanistas, defensores de la eficiencia social, defensores del desarrollo humano y defensores del mejoramiento social.

5) *Goodman (1995)*: aludiendo a movimientos de reforma- funcionalismo social, eficientismo y productividad, individualismo y *expertismo*.

6) *Gimeno Sacristán (1991)*: desde cinco ámbitos diferenciados- según su función social; como proyecto o plan educativo (pretendido o real); en cuanto a su expresión formal y material del proyecto; como un campo práctico y como un tipo de actividad discursiva académica e investigadora (edición 1988: 15).

7) *Yves Bertrand (1995)*: siete teorías con sus elementos estructurales y sus valores: espiritualistas, personalistas, psicocognitivas, tecnológicas, sociocognitivas, sociales y académicas.

8) Entre otros investigadores con diferentes perspectivas racionales.

Como hemos observado, cada orientación o enfoque curricular descansa en el intento de entender además de delimitar la conceptualización y los contextos en los que se sitúa la experiencia educativa desde distintos discursos teóricos y prácticos. Los movimientos teóricos que ha experimentado el currículum destacan enfoques distintos

de construir y negociar el conocimiento y su significado; también de reflexionar acerca de la didáctica fundamentadas en marcos ideológicos divergentes, entre otras acciones educativas (Litwin, 1997). De esta manera, las orientaciones o enfoques curriculares anteriores postulan la necesidad de buscar la comprensión de los principios y supuestos teóricos que sustentan cada una de ellas, específicamente considerando los posibles impactos que puedan surtir en la cultura pedagógica del aula y la práctica docente.

2.6.3 Aproximación conceptual del currículum: Definiciones desde el enfoque sociocrítico

El concepto de currículum forma parte de las investigaciones formales del campo de la educación, desde finales del siglo XIX y principios del XX. Aunque sus historiadores lo sitúan como área específica y formal de teorización e investigación en la segunda década del siglo XX, particularmente en los EE.UU., sus diversas perspectivas y modalidades se han generado en forma de una evolución continua, dinámica e impredecible desde sus comienzos informales primitivos hasta el presente.

Generalmente, el término currículum ha sido asociado al estudio académico y de capacitación en el contexto de educación de nivel superior desde su aparición en el idioma inglés durante el siglo XVI. Como apoyo a su esencia cambiante, en algunos momentos de su transición histórica fue definido como un curso o plan de estudio específico en el contexto de educación universitaria. Luego, cambió su acepción al incluir la referencia a un cuerpo principal de escolares comprometidos con un curso y sus tareas educativas. Ambos referentes aluden a experiencias de aprendizaje.

Visto desde la situación actual del sistema educativo de Estados Unidos, el currículum ha forjado las pautas de la forma y contenido de la experiencia del estudiantado en programas de estudio de bachiller universitario según se ofrecen en los colegios americanos, reflejando tal imagen desde los comienzos de una de las instituciones universitarias más antiguas operando desde el 1636, el Colegio Harvard. Debido a su frecuente uso en documentos en latín y en inglés, los administradores de universidades y miembros de facultad acuñaron el concepto de currículum en el ámbito educativo superior en los siglos XVI y XVIII.

Posteriormente, las instituciones de educación universitaria fueron expandiéndose drásticamente siguiendo un patrón de escuelas griegas y europeas medievales en las que las artes superiores de aritmética, geometría, astronomía, música y las materias básicas de instrucción como la gramática, la retórica y la lógica formaban

parte esencial de los ofrecimientos curriculares. A medida que las instituciones y miembros facultativos de educación superior en EE.UU. fueron incorporando nuevas ideas, perspectivas y cambios de paradigmas en eventos históricos, se desarrollaron cuerpos de ideas más avanzadas en cuanto a misión y filosofía institucionales influyendo consecuentemente el desarrollo del currículum. Unido cada vez más a la idea de ofrecimientos académicos en educación superior, el currículum adquirió reconocimiento federal y financiero, mientras que focalizaba de manera más particular las necesidades de aprendizaje. Tal es el caso de la funcionalidad del currículum en la educación superior al presente.

Desde la década de los sesenta, varios estudiosos del currículum concertaron esfuerzos intentando derivar aproximaciones conceptuales acerca de la planificación y el desarrollo curriculares que resultaran del consenso de una única definición de teoría comprehensiva de todos los elementos relacionados con el campo en cuestión. La realidad educativa a lo largo de la historia sobre este respecto concluye que tales esfuerzos fueron infructuosos describiendo Schwab (1969) dicha intención inicial como moribunda. Lo que en realidad surgió fue una amplia gama de categorizaciones y de perspectivas teóricas, diseños, modelos de currículum, entre otras dimensiones asociadas, que al ser aplicadas a las instituciones educativas y lo que éstas hacen, en su vinculación con la teorización y práctica del profesorado, y los procesos de enseñanza-aprendizaje, provocan que surjan innumerables complejidades conceptuales y de praxis. Emerge un desentendimiento incongruente que se refleja en la explicitación en torno a la interacción de todos los factores que se dan en el contexto dentro y fuera del aula de clases (Marsh y Willis, 2003: 3).

En nuestra incursión conceptual, comienzo argumentando acerca del origen del concepto currículum. El término currículo, acuñado del latín “curriculum”, expresa un enfoque distinto en función del adjetivo que lo acompañe. El apelativo que se use aportará significado y comprensión en cuanto a su función en la construcción e interpretación de significados en el aprendizaje, tanto del conocimiento como de todas las dimensiones que caracterizan al propio proyecto curricular (Ej. formal, oculto, vivido, procesual).

En el mismo sentido, la derivación conceptual del currículum dependerá del elemento educativo que se asocie a su concepción y propósito funcional. Por ejemplo, Pinar en conjunto con el pensamiento de sus colegas Reynolds, Slattery y Taubman (1995), piensa que no es posible diseñar un currículum para otros, lo que afirma que la

planificación curricular no se da por pasos. Por otro lado, sus estudios sugieren que los individuos pueden reflexionar autobiográficamente acerca de sus propias experiencias, y que existen algunos pasos generales que pueden tener en consideración para ganar conciencia del curso que pueden tomar sus experiencias, un curso descrito por la palabra “currere”, derivada del concepto latín “curriculum” (Pinar y Cols., 1995).

En palabras de Bolívar (1999: 27), éste es “un concepto sesgado valorativamente, lo que significa que no existe al respecto un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que deba ser”. Todo lo cual implica que el término currículum, en su relación con la acción educativa del aula, requiere mayor investigación, reflexión y comprensión procesual que genere una conceptualización más consensuada, clara y práctica desde conceptualizaciones que se deriven del campo educativo.

Mientras tratamos el tema de la conceptualización curricular, según Gimeno Sacristán, se entremezclan imágenes de lo que comprende la identidad del sistema escolar y sobre cómo funciona, además de añadirse tradiciones tanto teóricas como prácticas de otros sistemas. También, se insertan principios de modelos alternativos acerca de lo que debería ser la educación, la escolarización y la enseñanza (Gimeno Sacristán, 1988, 1991).

Siendo una tarea de práctica educativa tan compleja, afloran diversas perspectivas compiladoras de diferentes puntos de vista, así como de aspectos o elementos y enfoques en cuanto a una visión más didáctica del currículum. Debido a la falta de consenso y ambigüedad conceptual, la definición del currículum dependerá del enfoque particular que cada investigador tenga en relación con el aprendizaje y metodología.

De acuerdo con el pensamiento de Gimeno Sacristán (1991), las diversas acepciones y definiciones del currículum se pueden analizar desde cinco ámbitos diferenciados: a) el punto de vista sobre su función social, vista como el enlace entre la sociedad y la escuela; b) como proyecto o plan educativo, construido sobre diferentes aspectos, experiencias, contenidos, entre otros elementos; c) el argumento del currículum como expresión formal y material del proyecto educativo institucional presentado siguiendo un formato en cuanto a la comunicación de sus contenidos, orientaciones, secuencias para trabajarlo, etc.; d) como un campo práctico que incluye el análisis de los procesos de enseñanza y la realidad práctica desde una orientación que les provee de contenido. También se organiza el discurso dialógico entre el binomio

unificado de la teoría y la práctica en la educación; e) se refieren al currículum quienes realizan algún tipo de actividad discursiva académica e investigadora sobre algunos de los temas que lo configuran.

Una posible definición en cuanto al diseño e implementación del currículum, y acorde con el enfoque crítico de investigación que se sigue en este estudio, la ofrece Stenhouse (1987) al mencionar que “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (pág. 29).

En términos generales, Gimeno Sacristán (1988, 1991) define el currículum en relación con su valor funcional. Lo postula como toda propuesta de cambio para la práctica educativa ampliando su alcance a la ordenación de significados a través de un proceso de reflexión sobre la misma práctica. La estructura de dicha práctica se justifica a través de parámetros institucionales, organizativos, marcos metodológicos, alternativas reales del profesorado, de los recursos y medios y condiciones físicas al presente. Esto agrupa elementos del ámbito cultural y social a la hora de diseñar el proyecto alternativo de cada institución educativa. El valor del currículum se contrasta en la realidad en la que se pone en acción expresándose en sus usos prácticos didácticos, en su historia, además de otros elementos determinantes. A tenor con la epistemología de la investigación acción, lo describe como “puente entre la teoría y la práctica, entre intenciones o proyectos y realidad” (Gimeno Sacristán, 1991: 4). En el mismo sentido, el argumento de Gimeno Sacristán postula que, “el currículum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida” (pág. 4).

Lundgren (1981: 40) ofrece otra definición del currículum al declarar que: “es lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza”. Lo anterior sustenta la idea de que el currículum es discutible, flexible, dinámico. De acuerdo con esta conceptualización, se constituye en proceso sobre el que podemos realizar cortes transversales, de configuración temporal, cambiante, desde una realidad subjetiva, inclusiva de valores universales encaminados hacia la emancipación del individuo. Esto propone que el currículum puede fungir como instrumento de acción social por su valor de mediación cultural, dándole la oportunidad a los individuos de conocer para participar, decidir y actuar en los procesos culturales

y económicos de la sociedad en la que se desarrollan (Gimeno Sacristán, 1991).

Díaz Barriga (2003), en su acepción del currículum como proceso dinámico, expone que existe diferencia entre el currículum como concepto y como disciplina. Como concepto, ya se ha mencionado su ambigüedad y falta de consenso en el campo educativo. Como disciplina, el currículum parece ser ventajoso en cuanto reúne las siguientes particularidades: a) cuenta con amplia literatura investigativa; b) atiende a diversidad de objetos en el ámbito escolar; c) cumple con sus funciones de selección, organización y distribución de contenidos basados en racionalidades; d) persigue la realidad de la práctica en la cultura del aula; e) toma en cuenta elementos de deconstrucción y dificultades que se dan en los grupos de la escuela; f) estudia las tensiones entre currículum pensado, enseñado y vivido; g) incluye los aprendizajes valorativos ocultos o no intencionados. Todo ello representa una articulación conceptual, de relaciones y de tareas educativas que conforman el campo del currículum.

Finalmente, la literatura revisada a este respecto sugiere la importancia de que cada docente y toda institución lleven a cabo una conceptualización clara del currículum que sea congruente con la racionalidad y enfoque teórico del que se inicie y desarrolle su propia práctica. Para ello, se hace necesario considerar los siguientes incisos que contribuyen al intento de aproximarnos hacia una conceptualización curricular desde la práctica (Gimeno Sacristán, 1991).

1) *Investigar sobre cuáles son las demandas y requisitos de la cultura y la sociedad.* No se puede olvidar que el currículum es inclusivo de los fines sociales y culturales, además de socialización que se le asignan a la educación obligatoria o de ayuda al desarrollo, de prolongación del escenario social y sus políticas. Al identificar e interactuar con estos elementos, podemos enfocarlos de manera particular en un momento histórico y social determinado, en discernimiento de formas de racionalización diferentes proyectadas desde la función social típica de cada nivel de educación (enseñanza obligatoria, universitaria, etc.) en el contexto de realidades sociales y pedagógicas que se han generado como producto de la interacción de estos factores. En este sentido, el currículum se convierte en instrumento útil para preparar a las estudiantes para participar como miembros útiles en nuestra cultura. El currículum se manifiesta como referente crucial para analizar lo que la institución educativa hace como institución cultural y en el momento de diseñar un proyecto alternativo de la institución misma.

2) *Saber sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de los alumnos.* Ya que el currículum se considera como un plan que fomenta el progreso del aprendizaje, todo lo que se conozca sobre las estrategias de construir el aprendizaje verdadero y sobre el desarrollo y participación del que aprende será de utilidad en cuanto al diseño, organización e implementación del currículum.

3) *Conocer la naturaleza del conocimiento y sus características específicas.* La teorización y práctica del currículum requieren que se establezca un vínculo entre la práctica educativa y la sociedad del conocimiento (King y Brownell, 1976: 112) o de la cultura en general. El currículum no es algo dado de manera predeterminada. Por consiguiente, los procedimientos mediante los cuales se selecciona, organiza, enseña y evalúa el conocimiento toman forma de mecanismo sociales que se debieran investigar (Young, 1980: 25). Cada disciplina ayuda de manera distinta al desarrollo mental, social y emocional del estudiante y del docente. Esto conlleva que se lleve a cabo una revisión continua de las disciplinas de las que se deriva el contenido de las materias escolares, ya que el conocimiento se expande constantemente.

2.6.4 Conflictos globales del currículum en la actualidad

Queda al descubierto que para tratar de lidiar con el cambio y los problemas emergentes de los distintos enfoques del currículum educativo, los investigadores debemos asumir una imagen proactiva en cuanto al diseño y la implementación curriculares. Esto implica una conceptualización y práctica del currículum como proyecto cultural, además de proceso histórico de conflictos que requieren soluciones innovadoras. Su definición como proceso a la vez como proyecto de construcción social contextual de naturaleza dinámica y flexible, obliga a todos los que participan en su desarrollo y práctica a que hagamos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación actividades críticas de investigación orientada a la acción reflexiva y comprensiva de significados. Todo lo anterior advierte la profunda dificultad que está presente en los intentos de conceptualizar y aplicar este amplio proyecto de vida que coadyuva el currículum (Álvarez Méndez, 2001a; Apple, 1979a, 1979b; Gimeno Sacristán, 1988; Giroux, 1997; Carr y Kemmis, 1983).

El currículum se postula como referente principal que invita a las instituciones educativas y a sus agentes a analizar (ubicando al alumnado y su aprendizaje como motivaciones centrales) lo que están haciendo, evaluar sus procesos de formación profesional, desarrollo e implementación curricular, acción pedagógica y cultural, entre

otros elementos participantes. La consideración de que el currículum es un reflejo y producto de la sociedad asume la posibilidad de que éste contribuye al cambio positivo del entorno cultural y comunitario. En este sentido, durante varios momentos de la historia del pensamiento humano se ha observado la tarea imprescindible de reflexionar en torno a algunos conflictos que presenta este proyecto abarcador de temas abordables interdisciplinariamente, de estrategias de enseñanza aprendizaje, así como de procesos de construcción y organización de conocimientos. Precisamente, una de las características más impactantes que representa uno de los mayores conflictos en cuanto al currículum es su carencia de perspectiva histórica. Evidenciado en la revisión de literatura, tal parece que la teorización y la conceptualización integradas del currículum con lo que decretan las políticas educativas han avanzado poco durante las últimas décadas.

En atención a las complejidades curriculares emergentes, varias investigaciones de los efectos e implicaciones del desarrollo curricular en estudiantes universitarios develan ciertos conflictos que afectan las perspectivas, dimensiones y elementos que configuran el proyecto cultural educativo (UNESCO 1998). Los argumentos resaltan el siguiente consenso de conflictos curriculares agrupado de manera más precisa en cinco áreas principales, a saber:

1) *Concepción holística del currículum en cuanto a su planificación, implementación, y evaluación.* ¿Cómo se puede mejorar la evaluación a corto plazo y la que tiene que ver con la implementación curricular? ¿Cómo se puede involucrar a los profesores en el proceso de planificación del currículum y qué tipo de competencias deben poseer los miembros de dicho equipo? ¿Están los profesores equipados con las competencias necesarias para implementar currículum centrado en el aprendizaje? ¿De qué manera los modelos curriculares interactúan con las prácticas de enseñanza existentes? ¿Por qué debemos reflexionar acerca de los cambios curriculares con el personal de apoyo y administrativo de la institución?

2) *Desarrollo profesional continuo de expertos en el currículum.* ¿Cómo se puede motivar a los individuos para su automejoramiento en el currículum y en la enseñanza? ¿En qué medida el desarrollo de currículum basado en el salón de clases puede incorporar la formación profesional permanente del profesorado?

3) *Teoría curricular relacionada con la investigación y la práctica.* ¿Cómo se pueden establecer estándares enfocados en la investigación sobre el currículum y su práctica? ¿Cómo se puede involucrar y coordinar la participación de grupos diversos

(Ej. estudiantes, padres, profesores, líderes políticos, etc.)? ¿Cómo se puede capacitar a diferentes grupos a que se involucren en el proceso como investigadores y practicantes? ¿Cómo se puede establecer una investigación basada en la institución que promueva desarrollo curricular?

4) *Consideración de fundamentos.* ¿Cómo se pueden reflejar características regionales y conflictos en el currículum educativo? ¿Hasta qué medida las características culturales de diferentes naciones están reflejadas en el currículum? ¿Pueden los alumnos pensar críticamente acerca de conflictos globales e interculturales? Mientras se planifica e implementa el currículum, ¿hasta qué punto se toma en consideración el nivel de desarrollo de los discentes, sus intereses y habilidades?

5) *Conflictos relacionados con áreas emergentes.* ¿Estamos conscientes de la naturaleza e importancia del currículum oculto? ¿Habrà algún peligro en el currículum oculto en cuanto a la imposición de presiones externas a los individuos para su adaptación social? ¿Cómo podemos establecer una integración horizontal y vertical entre las disciplinas, contextos e individuos? ¿Cómo se pueden relacionar las características diversas del trasfondo de los alumnos y sus pasadas experiencias en un currículum integral?

Como aspecto sobresaliente podemos concluir que el currículum de educación superior continúa siendo sometido a cambios según se refleja en las dinámicas de las esferas políticas, socioeconómica y cultural de esta era postmoderna. El campo cada vez más profesional de la educación y otros campos profesionales del saber han fomentado la adaptación y evolución curricular. Mientras que estos desarrollos han dado forma a las expectativas de la sociedad en cuanto a la educación superior y su currículum, también han transformado las perspectivas que aluden al significado y desarrollo de dicho proyecto educativo, postulando la necesidad de revisitar su concepción, su interpretación y su contextualización didáctica. (Marsh y Willis, 2003).

2.6.5 Desafíos emergentes del currículum de educación superior en Estados Unidos y Puerto Rico

A partir de las implicaciones de los conflictos curriculares a nivel global, se advierten interrogantes similares en cuanto al currículum universitario de Estados Unidos y Puerto Rico. Uno de estos asuntos intenta identificar sobre quién y cómo se toman las decisiones respecto de la selección curricular. De esto se desprende el

cuestionamiento de cómo se pueden diseñar las tareas didácticas y la metodología para comprender la acción de la enseñanza. Otro asunto que necesita redirección trata acerca de las maneras en que se puede vincular la teoría con la práctica educativa del aula a tenor con la investigación del profesor en acción.

Es obvio que todavía urge investigar sobre cómo planificar, estudiar y justificar los contenidos integrando la intención y la realidad de la acción educativa en vez de seguir perpetuando una visión administrativa de control en la aplicación del currículum. Por lo tanto, nos lleva a buscar cómo propiciar la comprensión, tanto de los estudiantes como de los docentes, del trabajo con lo que surge en el contexto de una clase, para así generar propuestas que contribuyan al mejoramiento del sistema educativo enfocado en una perspectiva valorativa, coherente, válida y completa desde un punto de vista lógico para todos los participantes. Un último aspecto cuestionable, aunque no menos importante, consiste en la creación de nuevos constructos así como de diseños curriculares generadores de proyectos. Estos proyectos deben tomar en cuenta la significancia histórico-social y de propuestas innovadoras de acción inclusivas de prácticas evaluativas integradoras y diseños de investigación según una perspectiva pluralista crítica (Litwin, 1997).

Los hallazgos del Consorcio para la Educación de Emprendimiento en Estados Unidos identifican posibles alternativas a conflictos educativos que inciden en el desarrollo y uso del currículum en el sistema educativo actual de EE.UU. (Consortium for Entrepreneurship Education, 2004). De acuerdo con los hallazgos de este Consorcio se identifican otros conflictos curriculares urgentes si se desea motivar el aprendizaje y desarrollo integral de los individuos y su cultura, tales como: a) la educación requiere que la enseñanza se fundamente en una serie precisa y completa de destrezas y conocimientos que el alumno debería demostrar al completar algún programa educativo; b) el dominio de las destrezas y conocimientos académicos debe constituir la base para un aprendizaje de toda la vida proveyendo así también el contexto de aplicación de la nueva información o conocimiento lo que redundará en el mejoramiento de la ejecutoria estudiantil; c) una evaluación basada en ejecutoria requiere que los alumnos apliquen las destrezas y conocimiento que han adquirido de manera tal que demuestren dominio de los elementos aprendidos. Por tanto, provee orientación para hacer el diseño de las actividades evaluativas en tanto identifican el contexto de aplicación así como el nivel de dominio de estándares de emprendimiento e indicadores de ejecución; d) las destrezas de aprendizaje del siglo XXI deben enfatizar

destrezas académicas, además del aprendizaje de destrezas para aprender, a través de la ampliación y actualización del contenido curricular. El contenido debe ser relevante y motivador para que los alumnos no sólo lo aprendan, sino que lo contextualicen de manera tal que les ayude a adaptarlo y aplicarlo en un mundo tan cambiante; e) el desarrollo de la fuerza laboral debe estar acorde con los indicadores de logros, el contenido temático y las maneras de implementar el currículum en cada contexto. Todo ello debe enfocar los recursos disponibles para satisfacer las necesidades de los alumnos, enseñar cómo utilizar los recursos limitados de la mejor manera y aportar al desarrollo de destrezas de empleo y conocimiento ofreciendo una formación más efectiva, eficiente, productiva y de avance hacia soluciones en el futuro; f) la educación de nivel superior y sus instituciones necesitan establecer elementos comunes en cuanto al contenido de programas de departamentos e instituciones. Los indicadores de logros que se deriven pueden proveer una base para el rendimiento de cuentas acerca de las metas de aprendizaje requeridas para la administración de algún programa y su revisión.

2.6.6 Currículum integral: Una perspectiva alternativa viable

La literatura revisada declara que el currículum tiene una íntima relación con los procesos de aprendizaje y de comprensión que la gente utiliza para darle sentido a su vida y al mundo circundante. En relación con los conflictos globales así como nacionales o locales que presenta el currículum educativo, podemos argumentar que los agentes educativos lo utilizan con diferentes grados de intencionalidad y compromiso para interpretar eventos, profundizar su comprensión sobre lo que aprenden y de su identidad como discentes con el propósito de crear una experiencia compartida de enseñanza aprendizaje.

Con frecuencia, el currículum de educación superior se caracteriza por su rigidez ante la acción de configurar planes prediseñados de enseñanza. En el caso de la educación superior de EE.UU. y P.R., los requisitos mínimos que se repiten en programas universitarios a nivel de bachiller (primeros cuatro o cinco años de estudio) presentan un diseño instructivo de matiz histórico-científico, el cual pretende alcanzar el desarrollo de un pensamiento crítico desde la práctica de una racionalidad positivista. Entre tales requisitos se observan los siguientes: destrezas de pensamiento crítico; dominio avanzado en lectura y vocabulario; comprensión numérica; consciencia histórica; propósitos científicos, éticos y artísticos; alguna experiencia de carácter internacional o multicultural; un estudio profundo en algún tema o campo de selección

del alumno universitario.

Aunque la inclusión de los elementos antes mencionados puede dar la apariencia de cierta *integración*, cuando se observa la puesta en acción del currículum y todas las tareas de enseñanza que lo configuran, podemos apreciar el uso fragmentado que se deriva de su racionalidad y conceptualización. Por ello, se hace necesario incursionar en lo que realmente implica dicho concepto en la práctica educativa, admitiendo la creación y uso de un currículum que sea verdaderamente “integral”. Según el currículum integral de Drake (1998), éste puede ser un punto que favorece la conceptualización, diseño y aplicación de un currículum que sea relevante y efectivo. Todavía merece prestar atención particularmente a una racionalización de tal proyecto que esté centrada hacia el aprendizaje que al mismo tiempo motive a los alumnos a aprender y mejorar su proceso de construcción y aplicación, cuyos principios estén alineados conforme al tipo de enseñanza y de evaluación que se practican en el acto educativo (págs. 1-3).

Debido a que la educación es un acto complejo que promueve el desarrollo humano desde todas sus dimensiones, se presenta lógica la alternativa de adoptar una perspectiva integradora acerca del currículum, lo que conforma una misión de naturaleza formadora. La integración curricular va más allá de reagrupar contenidos, aunque dicha acción ilustra uno de sus enfoques (Ulloa, 1978). Dicha actividad invita a sus protagonistas –los docentes y los alumnos– a ser participantes artífices, creadores e integradores de su propio aprendizaje, conocimiento y experiencias (Eisner, 1977; 2004). El aprendizaje se convierte en el objetivo primordial del acto educativo en tanto el currículum de naturaleza integradora funge como el campo de desarrollo que propicia una conceptualización teórico-práctica, en compromiso con una reflexión dirigida a la acción emancipadora y liberadora. Desde esta aproximación, el currículum por su parte se constituye en proyecto de vida, aprendizaje y formación permanente. Es compendio de cultura humana donde interactúan las tareas de enseñanza y el propio individuo como figura central en proceso de formación. El fin consiste en facilitar una actitud transformativa hacia un aprendizaje significativo que contribuya a la realización plena, libre y ética de los procesos cognitivos y afectivos.

El descriptor *integral* se presenta como una manera efectiva para enseñar y aprender ya que corresponde a la manera en que nos identificamos y funcionamos como personas. En vez de propiciar la fragmentación del conocimiento y su proceso de construcción y transferencia, esta perspectiva de integración curricular ayuda a crear

una “web” o entretelado de conocimientos, experiencias y acción mientras se utilizan los pensamientos y emociones, de manera integrada a los actos de enseñanza.

En este entorno de *integridad*, la problemática curricular está centrada en la investigación y análisis de su práctica como propuesta de solución de problemas desde una postura crítica. En el mismo sentido, surge la necesidad de integrar el currículum y la enseñanza en un marco de desarrollo procesual que sea flexible y continuo, lo que brinda orientación a la práctica educativa y docente. Consecuentemente, mientras por un lado se reafirma la autonomía y mejora continua de la formación y práctica del docente, por el otro se requiere de la elaboración de proyectos curriculares que sean relevantes para el alumno, lo que pone énfasis en los fenómenos que ocurren en el aula en proceso de contextualización entre seres humanos, que a veces enseñan, y otras aprenden (Eisner, 1998; Schwab, 1969; Stenhouse, 1983).

El currículum como proceso implica ponerse a prueba y evaluación continuamente, cumpliendo con una función formativa. El logro de dicho proceso de mejora continua del currículum se observará cuando se integre la acción y práctica de uno mismo como docente, un entendimiento integrado acerca de lo que es el currículum, su estructura y procesos, sus prácticas de evaluación con dicha función de formación integral. Pensar en este tipo de currículum integrado es reflexionar pedagógicamente en cuanto a las bases de conocimiento que los alumnos necesitan, las formas de pensamiento crítico de la disciplina a enseñar, formas de interacción que propicien un discurso transversal de fluidez entre todas las competencias y disciplinas a investigar, incluyendo la selección de valores y responsabilidades de cada disciplina (Shapiro, 2003). Lo que nos lleva a incursionar sucintamente en torno a varios aspectos del currículum que presenta esta perspectiva educativa de integración.

2.6.6.1 Justificación e importancia del currículum integral

El tema de currículum integrado o integral es tema de discusión de bastante tiempo. Así lo declaran varios trabajos de investigación de currículum, que desarrollados desde una perspectiva histórica declaran diseños e intentos de aplicación del currículum al campo educativo. (Vars, 1991). El concepto de currículum integral recibe varios apelativos tales como: currículum interdisciplinario, currículum holístico, inter-currículum, currículum conectado, entre otros. Visto desde todo ángulo persigue la meta de lograr que los temas de interés, de gran valor que emergen de la dinámica social se puedan aprender y entender en todas las áreas académicas de una manera única

y con sentido. Su eje principal lo componen los problemas reales de vida y asuntos de importancia e interés para los participantes del acto educativo, estudiados mediante contenidos y destrezas relevantes de diversas áreas temáticas y disciplinas. Este tipo de currículum representa un intento de otorgarle sentido y significado a las experiencias de vida de modo que incidan en un ambiente democrático de enseñanza aprendizaje.

La integración del currículum es uno de los aspectos más populares que se ha estado investigando en todos los niveles de las reformas educativas desde hace décadas. Una de las razones se debe a los cambios frecuentes operados en el pensamiento y acción de las sociedades, lo que coloca la educación en un estado de crisis. El pensamiento de Drake (1998: 5), docente investigadora del campo curricular en Canadá y Estados Unidos de América, confirma lo anterior cuando declara que “las maneras antiguas no están trabajando para suficientes personas”. De la misma manera, el proyecto curricular así como la enseñanza se tornan irrelevantes al aislarse de los intereses e historia de cada persona.

La integración curricular fomenta que las filosofías de pensamiento sean reconciliadas en formas innovadoras de problematización de situaciones hacia el mejoramiento. La manera integrada de pensar afecta el cómo enseñamos, cómo evaluamos, qué enseñamos, cómo vivimos el saber, cómo realizamos todos los procesos anteriores. Todo ello provoca que se llegue a una nueva historia en la que se tratan maneras y estilos nuevos de hacer las cosas, de tomar decisiones, reflexionando en dichas prácticas para luego modificarlas para encontrar el camino más efectivo (Drake, 1998: 8-9).

Si vemos este panorama desde el punto de vista que ofrece un currículum *holístico* de acuerdo con Miller (2006: viii-3), podemos ganar conciencia de que nuestro contexto actual de vida emerge de una civilización postmoderna que presenta problemas globales en todas las esferas (Ej. económicos precarios, abuso de tecnologías de información, carencia de estructura moral positiva, desequilibrio climático, entre otros). La distribución inadecuada de las riquezas y el poder en instituciones multinacionales, la facilidad de manipulación de la información y la comunicación, la falta de sentido de conciencia social y las plagas que atentan contra la estructura biológica y genética de la vida, nos tocan de cerca a muchos de nosotros. Parece ser que se consolida una nueva cultura de medición, de ganancias monetarias, de comodidad *hedonista*, de actitud *laissez faire* en la que todo es válido y a la vez es desacreditado mediante el uso de una evaluación cuantificable y acreditadora de lo

normativo.

A raíz de las condiciones de cultura educativa previamente descritas, la enseñanza, el currículum y la evaluación actuales muestran una tendencia obsoleta que refuerza la incomprensión y la confusión perpetuadas por la priorización de la razón y las ciencias exactas sobre los afectos, los valores y lo que somos (Busquets, 1998). Precisamente es ese campo subjetivo lo que refleja lo que realmente pensamos y tenemos en nuestro corazón, y que “a posteriori” sienta las bases en nosotros como personas para desarrollar nuestra capacidad de aprender, de cambiar y de mejorar.

Todavía hay tiempo para cambiar la situación. Existen los recursos, las teorías-prácticas, el poder de aprender a ser buenos mayordomos, tanto del conocimiento como de lo que sabemos, de nuestro contexto y de nuestra sociedad en que existimos. De acuerdo con Miller (2006), el pensamiento holístico es una respuesta que ofrece la esperanza de cambio para mejorar lo que está mal o no funciona en el entorno de vida. La consideración *gestáltica* del ser humano irrumpe el “status quo” en el que mucha gente descansa sumisa y cómodamente sin aportar alguna solución a sus inquietudes personales, ni a las globales (Ej. el problema del cambio climático). El pensamiento holístico reclama un sentido de conexión, no sólo con el conocimiento o el aprendizaje, sino también con el mundo que nos rodea. Nuestra experiencia necesita ser significativa para nosotros mismos, en armonía con otros. Sentir esta conexión totalizadora con el contexto que nos toca es conectar con la tierra, la cultura, la historia, la herencia, la comunidad, los aspectos y elementos trascendentes de las creencias y el cosmos como un todo (Miller, 2006).

La perspectiva holística o integral surge de la racionalidad constructivista en la que se sitúa la adquisición de conocimientos y el aprendizaje como el producto de procesos de interacción reflexiva e interpretativa entre el discente y el medio (Busquets, 1998). En vez de propagar una alimentación simplista del intelecto, propicia el procesamiento de información con sabiduría y la evaluación crítica de hechos y evidencias con discernimiento moral (Miller, 2006).

Por otro lado, Apple (1979b) aboga por una ideología curricular de justicia y democracia en la institución educativa, una que en vez de fungir como reproductora de ciudadanos moldeados de acuerdo a premisas políticas popularizadas en la práctica del aula de clases. Dichas premisas pueden ser integradoras y equitativas en el aprendizaje contextual sirviendo de motivador de experiencias de acuerdo con los intereses de todos los participantes. Aquí, la visión del currículum se perfila como un conocimiento

abierto y encubierto que se encuentra en situaciones escolares y que a la vez afectan los principios de selección, organización y evaluación de dicho conocimiento. Si se necesita cambio, es entendible que los que están involucrados en los procesos educativos reconozcan la importancia de entender las demandas sociales y políticas, además de sus influencias en los sistemas educativos. Por ello, los conflictos contemporáneos del currículum en la educación demuestran cómo las estructuras sociales y políticas influyen las decisiones en el financiamiento, estándares curriculares, formación curricular, metas de los distritos escolares y muchos más (Bourdieu y Passeron, 1977).

Colocando en contexto personal las discrepancias de las reformas educativas y los esfuerzos por la innovación del currículum integral, Drake (1998: 2-3) describe la situación de preocupación como la que todavía prevalece entre los educadores de Norteamérica. En opinión pública de muchos docentes, la supuesta motivación de los sistemas de gobiernos en pro de cambios radicales, en realidad no apoya el mejoramiento del aprendizaje del alumno como tal. La retórica reformista sugiere nuevas expectativas del profesorado que van desde acortar su tiempo de capacitación y preparación profesional hasta la insinuación de cambiar el rol de éstos implicando que muchos tienen poca preparación para enseñar a estudiantes particularmente con dificultades de aprendizaje.

Además, con frecuencia se observa a los profesores actuando como trabajadores sociales mientras reciben la crítica fuerte de sectores comunitarios que preconizan el fracaso de los estudiantes en contraste con otros, basándose en resultados de tests comparándolos entre varios niveles como el de la región o distrito educativo o nivel global internacional. El discurso añade un alejamiento de la misión integradora del currículum en la medida en que se observa el tipo de educación practicada al presente. Tal educación produce alumnos que no están siendo educados con suficiente calidad para competir con la economía global. Este interés desmedido por mejorar la economía de los gobiernos en vez de racionalizar las verdaderas necesidades que enraízan la mejora en el aprendizaje y la manera en que viven los ciudadanos, lo verifican las críticas acerca de la actual situación de la calidad de enseñanza del sistema de educación superior de Estados Unidos y Puerto Rico (Hunt, 2006); Noboa, 1975; Oppenheimer, 2010; UNESCO, 1998; Ward, 2007; William, 2006; Abreu Hernández y Quintero, 2010).

Para entender lo que está ocurriendo en los cambios de la educación y así

atender a las demandas de transformación del currículum o de la educación en general, necesitamos revisitar las tareas de diseño y puesta en práctica del mismo, tanto las del pasado como las actuales. El sentido de competitividad global conectado a los conflictos antes mencionados requieren de un proceso dialéctico que interprete lo que está sucediendo con el currículum mediante el análisis reflexivo de contrastes entre la línea de pensamiento tradicional y las nuevas prácticas. Además, es imprescindible intentar cambiar lo que no funciona mediante la creación de una nueva historia, una más actualizada interpretación, una reflexión en la que las prácticas innovadoras son un producto esperado. Todo esto se realiza desde una plataforma de trabajo colaborativo en equipo, proceso en el que todas las voces requieren ser escuchadas (Drake, 1998: 11). La acción justificada de cambiar involucra todos los aspectos del currículum, a saber: selección del contenido, estándares, evaluación, estrategias de enseñanza y rendimiento de cuentas (Drake, 1998).

El ambiente en el que se entreteje la integración curricular conlleva el surgimiento de una nueva historia que emerge desde la autoevaluación de la práctica educativa, las políticas educativas concernientes al currículum, y la operatividad de toda acción del aula en acuerdo con la racionalidad y enfoque teórico. Esto nos lleva a reflexionar sobre lo que no funciona acerca del currículum tradicional de manera que podamos investigar para descubrir las suposiciones que justifican un cambio radical en el proyecto educativo en general. Ejemplo de esta reflexión nos conduce a pensar en la práctica tradicional donde el docente aparece como conferenciante experto en el contenido de la materia, proyectando la creencia de que está en control ya que es el único que sabe todo.

Otra práctica tradicional ubica al estudiante como el que aprende en forma pasiva (constituyéndose en el oprimido) recibiendo el modo de instrucción de tipo bancario (Freire, 1970). Esto implica que el estudiante es considerado como una “tábula” rasa o vacía en la cual eran depositados todos los conocimientos requeridos por el currículum prescrito. Otra práctica tradicional popular enfatiza el uso clasificador de los tests estandarizados. La suposición detrás de esta práctica declara que dichos resultados permiten establecer comparaciones entre los estudiantes, los profesores, los distritos escolares, universidades, estados, naciones, entre otros, las que consideran el aprovechamiento académico, el desarrollo axiológico y hasta el nivel de inteligencia como considerados elementos medibles. Su fin consiste en ubicar al alumnado en categorías calificativas que van desde el excelente al fracasado, fraguando toda esta

dinámica de control y meritocracia en un proyecto curricular de castigo en vez de motivación (Antibi, 2005; Dubet, 2005).

El referente de antes permite que ganemos conciencia de que muchos de los educadores e investigadores hemos conocido y probablemente experimentando con una parte de todo el panorama que abarca el campo curricular. En ocasiones, hemos intentado cambiar sólo las prácticas evaluativas, dando a entender que los resultados finales de pruebas son sinónimo de evidencia de que algún programa educativo funciona o no, o si su uso y administración deben ser implementados. (Drake, 1998). En otros momentos, tal vez hemos confundido la integración curricular con la idea única sobre el uso mezclado de contenido de materias o disciplinas en el acto de enseñanza de algún curso impartido.

Hemos visto que son múltiples los factores que hay que tomar en consideración a la hora de abocarnos hacia un currículum, que sea congruente en su teoría y práctica con los principios que subyacen en la perspectiva integral. Algunos otros elementos que concurren en esta orientación curricular son: a) decisiones sobre las metodologías docentes; b) establecimiento y organización de contenidos en forma integrada, objetivos programáticos de conocimientos, destrezas, valores; c) tipo y función de evaluación; d) experiencias educativas en contexto en un entorno educativo que fomenta conexiones entre varias disciplinas; e) información sobre el modelo de currículum aplicado; f) explicitación y uso de los resultados de aprendizaje; g) estilos y ritmos de aprendizaje; etc. Algunos investigadores de la educación han encontrado que todos los elementos descriptores de un currículum integral pueden resultar en un aumento de la curiosidad intelectual, mejorar las actitudes hacia las instituciones educativas, refinar las destrezas de solución de problemas y manifestar una mejor ejecutoria en la universidad; todo ello incidiendo en el aumento de un verdadero aprendizaje (Barrington, 2003; Black, 1993; Clark, 2008; Kain, 1993).

Como se ha señalado, para que un currículum sea integral, deben ser alineados todos los aspectos o elementos que componen su diseño, organización e implementación. Además se hace imprescindible que bajo los principios de la racionalidad que fundamenta su concepción, también fomente una gestión práctica congruente, manifestando así la idea y acción pertinente de que existe interconexión entre las partes. De esta manera, si se cambia algún aspecto o perspectiva del currículum, en vez de hacerlo fragmentadamente tomando en consideración una sola sección a la vez, se implica que todas las partes deben reflejar la transformación

efectuado a través de una interconexión. Si algún elemento cambia, entonces, todo lo relacionado al ámbito curricular debe cambiar para lograr la más óptima adquisición, transferencia y evaluación del conocimiento, con la finalidad de incidir en un proceso dinámico de mejoramiento personal y social.

Otros estudios investigativos proveen base para justificar la preferencia del uso de un currículum integral en la práctica educativa. El trabajo experimental de Yorks y Foll (1993) con estudiantes de escuela elemental o básica acerca del aumento del compromiso de los alumnos ante un currículum integrado y otro tradicional presenta la conclusión de que los alumnos aprenden mejor con una instrucción interdisciplinaria que con un currículum lineal tradicional. En otra investigación similar, Schubert y Melnick (2002) observaron que al integrar lo visual, la práctica y las artes musicales en materias como Civismo, Inglés, Historia y Geografía, los alumnos demostraron que podían establecer mejores conexiones con varias áreas temáticas en cuanto a contenido y destrezas. Encontraron que la incorporación de contenidos curriculares en varias áreas de inteligencias ofrece nuevas oportunidades de aprendizaje para estudiantes con dificultades en áreas como la verbal y las matemáticas. También observaron que las actitudes positivas hacia la escuela aumentaron incidiendo también en el mejoramiento de su autoconcepto y autoestima.

En resumen, en los actos educativos de la actualidad intervienen diversas fuerzas sociales de naturaleza política, así como ciertas tendencias contemporáneas de la sociedad que pueden añadir un sentimiento de descontento ante la poca efectividad para efectuar verdadera transformación social y educativa en los individuos. Dichas tendencias acogen el aumento de ritmo y complejidad del siglo XXI y la expansión de conocimientos incidiendo en la necesidad de trabajadores con la capacidad de solucionar problemas que envuelven factores interrelacionados, el sentido de interdependencia global y la interconexión de sistemas complejos. Todas las anteriores pueden fungir como justificantes de una alternativa más funcional como la que ofrece la ideología educativa del currículum integral (Benjamin, 1989: 8-16).

Parte de este razonamiento lo advierten retiradamente las investigaciones en educación al declarar –que el currículum y el sistema educativos (de corte convencional o tradicional) en general, tal como están, no funcionan. Si pensamos en beneficio de los que aprenden, entonces estaremos motivados a intentar nuevas alternativas, maneras creativas de enseñar y aprender reflexionando sobre dichas prácticas y luego modificándolas en tanto lo requieran los que aprenden. Debido a los tiempos tan

cambiantes y a la proliferación de una sociedad de conocimiento, se requiere una integración que fomente un entendimiento claro acerca del uso de estándares y resultados sobre lo aprendido (tanto información como experiencias, valores, actitudes).

2.6.6.2 Qué es currículum integral

El intento por definir el currículum integral ha sido tema de discusión y teorización desde principios del siglo XX. La ideología y la conceptualización que proponen no es nueva, aunque este descriptor no le resta importancia al rol transformador se lleva a cabo en el mejoramiento de la educación actual. Desde el legado de propuestas curriculares del pasado, Tyler (1950) argumentaba acerca de principios básicos del currículum y la instrucción, comparando la integración con una serie de conexiones horizontales necesarias para mantener la cohesión curricular. Por otra parte, Bloom (1958) abogaba por un currículum integrado y orientado en el inquirir que “abre y cierra oportunidades,” propicia la comprensión de significados en conjunto con la relevancia de contenidos y procesos.

A pesar de su temprana exploración, el currículum integral todavía es un tema de relevancia para la práctica didáctica del presente siglo XXI. En el pasado, las referencias al concepto de integración del currículum apelaban al grado de integración y el método de correlación, sugiriendo la idea de algunas categorías básicas de trabajo interdisciplinario. Corroborado por la concepción ofrecida por Drake y Burns (2004) el Consejo Nacional de Maestros de Inglés en Estados Unidos (en inglés, “National Council of Teachers of English”-“NCTE”) ofreció la siguiente conceptualización durante la década del 1930:

Correlación puede ser atención tan sutil como casual a materiales relacionados con otras áreas temáticas de materias...un poco más intensa cuando los maestros planifican el que los materiales de un tema interpreten los problemas o tópicos de otro. Fusión designa la combinación de dos temas o materias, usualmente bajo el mismo instructor o instructores. Integración: la unificación de todas las materias o temas y experiencias.

Congruente con lo previo, la mejor opción para aprender no es necesariamente la que presenta el contenido de manera fragmentada, lo que corresponde a un currículum tradicional basado en materias o disciplinas temáticas el cual evidencia poca

o ninguna motivación de parte de los alumnos para aprender debido a su carente relevancia. En contraposición, la perspectiva de currículum integral aboga por el aprendizaje que ocurre de forma integrada en el acto educativo donde se combinan elementos como los citados previamente.

Tyler (1958) fue uno de los primeros en asociar el concepto de *integración* con el currículum según se puede observar en el comentario de que “la efectividad del currículum en facilitar la integración depende en la medida en que ayude al alumno en su percepción de relaciones apropiadas” (1958: 105). Esta declaración sobre el concepto enfatiza que el currículum integral va más allá de ser una meta, es más bien una estrategia educativa.

La conceptualización sobre el currículum integral coadyuva también la dinámica de la *interdisciplinariedad* y la *transversalidad* desde varios énfasis de integración. Esto trasciende de una somera vinculación de temas o asignaturas a un proceso de creación de nuevos modelos de comprensión del mundo. Postula que la integración no sólo consiste en establecer vínculos entre saberes o materias, sino que el alumno debe motivarse para percibir nuevas relaciones y crear modelos, sistemas, estructuras y currículos innovadores, cara a las situaciones experienciales que reflejan su mundo real igualmente interactivo (Dressel, 1958).

A manera de distinción entre los vocablos de interdisciplinariedad e integración, Richard Pring (1977) propone que el primer concepto se refiere a la interrelación existente entre varios campos del conocimiento con fines de investigación o de solución de problemas. Sin embargo, de manera contrastante, el término integración “significa la unidad de las partes, tal que las partes quedan transformadas de alguna manera. Una simple suma o agrupamiento de objetos distintos o de partes diferentes no crearía necesariamente un todo integrado” (Pring, 1977: 232). Esto conlleva la idea de unidad en vez de simple interdisciplinariedad que debe existir entre las diversas disciplinas y formas de conocimiento de las instituciones educativas (Torres Santomé, 1994). Por otro lado, esta integración preconiza que se origine una “supra-asignatura”, que ejercerá dominio sobre la relación entre las distintas asignaturas. El pensamiento de Basil Bernstein afirma la idea de integración como unificación cuando menciona que: “la asignatura ya no es dominante, sino que se subordina a la idea que gobierna una forma particular de integración” (Bernstein, 1988: 68).

Una definición básica acerca del currículum integral la ofrecen (Humphreys, Post y Ellis, 1981: 11) al citar “Un estudio integrado es uno en el cual los niños exploran

ampliamente el conocimiento en varios temas relacionados con ciertos aspectos de su ambiente.” El concepto integral, de acuerdo con la conceptualización de Humphreys, Post y Ellis (1981), se refiere a un estudio en el cual el discente explora ampliamente el conocimiento usando como contenido una temática variada o a través de diversas disciplinas relacionadas con el ambiente cercano del alumno. De esta manera, el alumno, con ayuda del docente, visualiza y establece vínculos de aprendizaje entre todas las áreas del saber, tales como las matemáticas, las humanidades, la música, el arte, las ciencias naturales, entre otras disciplinas, con la meta ulterior de desarrollar destrezas, competencias, conocimiento y aplicarlo a más de un área de estudio. Posteriormente se reafirma en la concepción de Shoemaker (1989) en su visión futurista para el siglo XXI en cuanto a la aproximación del currículum en interacción con el ámbito temático:

(...) la educación que está organizada en tal forma que corta a través de las líneas de tema-materia, uniendo varios aspectos del currículum en una asociación significativa para enfocar en áreas más amplias de estudio, visualiza el aprendizaje y la enseñanza en una manera holística y refleja el mundo real, el cual es interactivo. (Shoemaker, 1989: 5).

Una definición sencilla, aunque no simplista, es la que presentan investigadores de la integración curricular desde la década de los noventa como Drake y Burns (2004), en el primer capítulo de su obra *Meeting Standards Through Integrated Curriculum* al expresar: “En su concepción más simple, trata acerca de hacer conexiones. ¿Qué tipo de conexiones? ¿A través de disciplinas? ¿Con la vida real? ¿Están las conexiones fundamentadas en destrezas o conocimientos?” A partir de interrogantes semejantes, los autores definieron tres enfoques de integración denominados como multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario, los cuales trataremos más de cerca en la sección de modelos de currículum integral.

Las definiciones anteriores apoyan el punto de vista de que el currículum integral es una perspectiva educativa que prepara al alumnado para un aprendizaje de toda la vida. En este sentido el alcance de su significado o interpretación se transforma en un continuum de integración. La percepción consensuada acerca de este tipo de currículum es que las instituciones educativas deberían concebir a la educación como un proceso en el que se desarrollan habilidades requeridas de por vida, en vez de enfatizar materias temáticas por departamentos. Podríamos decir, en términos

generales, que las definiciones antes expresadas incluyen como parte de su repertorio de actividades de planificación, implementación y evaluación los siguientes aspectos: a) una combinación de temas o materias; b) un énfasis en proyectos; c) fuentes de información que van más allá de los libros de textos; d) relaciones entre conceptos; e) unidades temáticas como principios de organización; f) programación flexible del tiempo; g) agrupamientos flexibles de estudiantes (Lake, 1994: 1-3).

2.6.6.3 Características, aspectos y dimensiones de un currículum integral

Un currículum que es integral funge como promotor de establecimiento de conexiones o continuas relaciones entre varios ámbitos como el de conocimiento, la teoría y la praxis educativa, los contenidos y estrategias educativas del aula, las áreas de desarrollo de cada individuo (mental, emocional, física, actitudinal, moral, espiritual), intereses y creencias personales, así como los sociales, etc. Todo esto concibe que el currículum y la educación de carácter integral y holístico intenten cumplir con tres aspectos importantes: el balance, la inclusión y la conexión (Miller, 1996: 3).

Desde la perspectiva del balance, el desarrollo intelectual del discente guarda una relación apropiada con su desarrollo emocional, físico, estético y espiritual. En el proceso de establecer dicho balance, el currículum debe atender elementos tales como: individuo/grupo, contenido/proceso, conocimiento/ imaginación, racional-intuición, evaluación cuantitativa/cualitativa, técnica/visión de aprendizaje y del alumno, evaluación/aprendizaje, tecnología/programa. La noción de *integridad* o *ser completo* se procura de modo que se mantengan los binomios en balance (Miller, 1996: 3-5).

Desde la inclusividad, se asocian varias orientaciones educativas como la transmisión, la transacción y la transformación del aprendizaje, la evaluación, en fin, el currículum. La transformación se constituye en la meta principal que el currículum integral intenta evidenciar como alcanzable. La transformación reconoce la totalidad del alumno en cuyo proceso de desarrollo y enseñanza-aprendizaje, tanto el currículum como el discente están conectados. El estudiante no se reduce a un conglomerado de objetivos o competencias de aprendizaje, más bien se considera como un ser humano total. La inclusividad transformadora motiva al docente a ser más creativo evidenciándolo mediante la utilización de solución de problemas, aprendizaje cooperativo, análisis a interpretación del lenguaje. Esto contribuirá a que el alumno pueda hacer varios tipos de conexiones alejándose todos los participantes de los eventos

del aula de una perspectiva fragmentada de la enseñanza o del aprendizaje (Miller, 1996: 5-7).

El currículum de acción integral cobra forma de plataforma de acción pedagógica integradora del aprendizaje y las experiencias de evaluación y puede ayudar a los alumnos a desarrollar definiciones claras de indicadores y resultados en cuanto a su propio aprendizaje (Shapiro, 2003). Esto denota el carácter representativo del currículum como un marco referencial de acción y práctica educativa capaz de integrar el aprendizaje, el desarrollo actitudinal-afectivo y el progreso cognitivo-social del alumno. Para que se realice este tipo de integración que fomenta un aprendizaje permanente, Mentkowski y Asociados (2000) defienden la postura del currículum como un proceso continuo en el que tanto el estudiantado como la facultad puedan conceptualizar y practicar (pág. 288).

De esta manera, el proyecto curricular ejerce la función de integrar el desarrollo de dimensiones de capacidades personales, sociales y laborales. Su esencia comprende una aproximación hacia la integración de cualidades, destrezas y conocimiento especializado que el discente necesita aprender. Este intento de integración totalizador evoca procesos continuos de evaluación como la acción investigadora, que aluden al desarrollo de capacidades de dimensiones variadas. Diseñar un currículum holístico en el que a su vez usa una evaluación con función formativa constituye en sí mismo un proceso de integración tanto profesional docente como personal. Su escenario lo compone la autoevaluación de las acciones prácticas dentro de la cultura educativa como contexto inicial de acción para el cambio (Lines y Muir, 2004).

Un aspecto crucial que caracteriza al currículum integral consiste en el requerimiento de interdisciplinariedad. Este aspecto ayuda a superar las percepciones rígidas de los límites que imponen las temáticas de estudio brindando un fundamento de apoyo en el que todo conocimiento está interrelacionado (Martin Kniep, Fiege y Soodak, 1995). En forma congruente, la integración interdisciplinaria en el contenido curricular ratifica que el currículum integral es necesario, ya que los alumnos vienen al aula con un bagaje de experiencias fomentan la internalización de aprendizajes significativos.

Otras características que ofrecen mayor precisión a la naturaleza y diseño en que se organiza el currículum integrado e integrador son: a) el conocimiento aumenta en todas las áreas de estudio; b) pensamos de manera integrada no fragmentada; c) los temas curriculares deben ser relevantes; d) se observa en las profesiones como la

medicina o la ingeniería, que no es efectivo el adiestramiento mediante la especialización. Por ejemplo, los médicos están comenzando a tomar cursos de ética en el trabajo (Jacobs, 2002).

2.6.6.4 Diseño y organización del currículum integral: Aspectos generales

Como base para la organización y diseño del currículum integral, los educadores y discentes debemos inquirir como lo sugiere Drake (1998), al referirse a las nuevas tendencias curriculares promotoras de dicha integración en los procesos educativos. Las siguientes preguntas sirven como guía sugerida para planificar dicha integración procesual: ¿Cuál es el propósito del acto educativo? ¿Qué es digno de ser aprendido? ¿Cómo las personas aprenden mejor? ¿De qué maneras enseñamos para asegurarnos que estamos alineados con los principios del aprendizaje? ¿Quién está en control de la educación, de la práctica de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación? (Drake, 1998: 6).

Gran parte de lo que determina si un currículum es o no integral consiste en su diseño, que incide efectuando cambio de mejoramiento procesual en la práctica de la enseñanza y la del aprendizaje. En este renglón se aplica la concepción de Gimeno Sacristán (1988) la cual informa acerca del currículum de la siguiente manera:

El diseño curricular tiene que ver con la operación de darle forma a la práctica de la enseñanza. Desde una óptica procesual el diseño agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al currículum y a la acción misma, es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica (pág. 339).

El currículum integral no tan solo defiende establecer conexiones entre temas o contenidos. También es inherente a su proceso de precisar múltiples componentes que entran en juego a la hora de diseñar el currículum. Igualmente lleva a pensar, además de decidir, sobre quiénes se realizará dicho diseño que recae mayormente sobre los docentes del aula. Todo lo cual postula la idea de que el currículum se hace en la praxis mediante la participación colaborativa de las instituciones educativas, formando parte esencial de esta práctica integradora en la que el proyecto curricular está sometido a un continuo perfeccionamiento combinado a la acción docente. Acerca de la integración de múltiples componentes en esta perspectiva curricular, el pensamiento que ofrece Dressel (1958) va más allá de la simple asociación de contenidos hacia la creación de nuevos modelos para entender el mundo:

En el currículum integral, las experiencias de aprendizaje planificadas no solo proveen a los que aprenden de una visión unificada del conocimiento que comúnmente se retiene (a través del aprendizaje de modelos, sistemas, y estructuras de la cultura), sino que también motiva y desarrolla en los que aprenden el poder para percibir nuevas relaciones y así crear nuevos modelos, sistemas y estructuras. (Dressel, 1958: 3-25)

La conceptualización de un proceso de diseño curricular con un propósito integrador coadyuva además el poder privilegiar la función del docente como mediador del aprendizaje y su construcción, en conjunto con la interacción interpersonal de los alumnos entre ellos mismos. Esto remite la necesidad de enfatizar la formación profesional continua del docente en relación con el rol y función pedagógica que deben desempeñar en este ambiente alternativo. Se estima necesario organizar las finalidades educativas y los contenidos culturales de tal forma que evidencien la progresión potencial desde diferentes niveles de escolaridad (Giroux, 1997). Para cumplir con el propósito de integración teórico-práctico, debe tomarse en cuenta la necesidad de instaurar procesos de investigación y evaluación con función formativa, permanente y cíclica para analizar el modelo de integración curricular.

Los trabajos de Fogarty (1991, 2009) acerca de la interdisciplinariedad en el currículo educativo han servido durante décadas como punto referente integral. En su concepción acerca del currículum integrado, Fogarty (1991) representa el currículum como un *continuum* que se mueve desde temas específicos e interdisciplinarios, y aun hacia modelos intrínsecos individuales. Se identifican diez perspectivas de integración curricular que componen tres grupos con puntos de vista distintos. Las diez perspectivas de integración curricular son: fragmentado o celular, conectado, anidado, secuencial, compartido, entretelado, integrado, hilado, inmerso, de red o cadena. El primer grupo se compone de tres submodelos de integración que ocurren individualmente en cada disciplina. El segundo grupo que incluye los submodelos desde el cuarto hasta el octavo, ocurre a través de varias disciplinas. El último grupo, compuesto por los submodelos noveno y décimo, ocurre dentro de la mente del discente. Cada uno de éstos determinará cómo y cuán profundamente se aplica el proceso de integración en el currículum utilizado para enseñar.

Para una representación visual acerca de cada submodelo de integración según Fogarty (1991: xiv), vea la Figura 6. Cada gráfico dentro de la figura es representativo

de una forma de integración distinta. Las ilustraciones se presentan conglomeradas en tres grandes grupos en los que se muestra diferentes grados de interdisciplinariedad o desconexión entre las disciplinas o la mente del que aprende. Cada gráfico contiene un numeral que tiene correspondencia con el orden cronológico en que se mencionan previamente (Ej. modelo fragmentado o celular=1).

El concepto de currículum integral se presenta como un proceso continuo que apela en su discurso organizativo a prácticas educativas con el fin de transformar el aprendizaje en experiencias de vida real. Existen varios ámbitos en los que se puede crear mayor concientización sobre cómo diseñar e implementar un currículum integrado. De los teóricos en educación proviene la información en

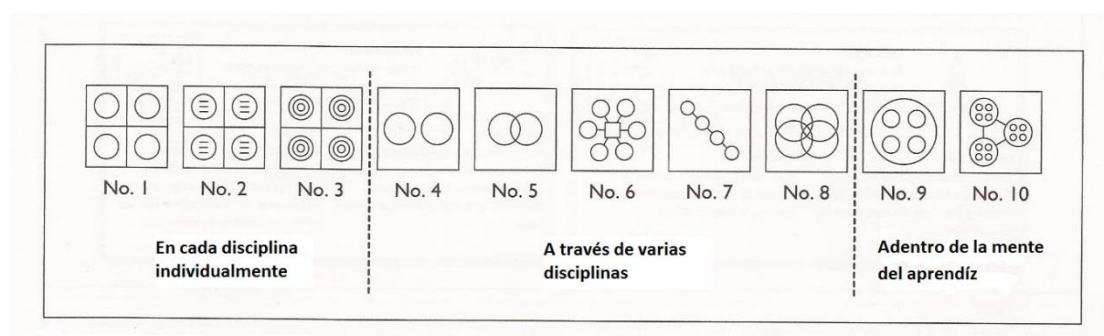


Figura 6. Perspectivas de integración curricular (Fogarty, 1991: xiv)

torno a la enseñanza, el aprendizaje y el cerebro humano. De los practicantes, proviene la frustración de un currículum sobrecargado con estándares cuya evaluación sigue basada en *tests*. De los padres, procede la preocupación de que si sus hijos estarán preparados para enfrentar conflictos del mundo real. Y de los estudiantes, proviene la visión generalizada de un aprendizaje poco interesante, carente de relevancia y fragmentado.

En apoyo al concepto de mejor conexión en todas las partes del currículum, Caine y Caine (1991) presentan varios principios de relación entre el cerebro, el aprendizaje y la inteligencia. Dichos principios de aprendizaje y de teorías de inteligencias múltiples proveen un trasfondo de ideas basadas en teorías que componen parte del cambio en la complejidad de aprendizaje y conocimiento que los alumnos internalizarán a través del currículum integral. Fogarty (2009) agrupa estos principios de la siguiente forma:

1) *Creación del ambiente de aprendizaje:* El aprendizaje se mejora por desafíos y eliminación de amenazas. Las emociones son críticas para hacer patrones de memoria y aprendizaje. El aprendizaje requiere de una percepción enfocada y periferal.

2) *Utilización de sistemas de implícitos y explícitos de memoria:* El cerebro procesa las partes y el todo simultáneamente. El cerebro tiene un sistema de memoria espacial y un grupo de sistemas de aprendizaje de memoria.

3) *Procesamiento de información entrante:* El cerebro es un procesador paralelo. El aprendizaje permea toda la fisiología. Cada cerebro es único. El entendimiento y el recuerdo ocurren mejor cuando los hechos se adhieren a la memoria natural espacial.

4) *Realización del significado:* La búsqueda de significado es algo innato y ocurre a través de la acción de hacer patrones a través de aproximaciones reflexivas. El aprendizaje siempre envuelve procesos conscientes e inconscientes provocando una reorganización de la enseñanza de manera experiencial y reflexiva facilitando así los procesos profundos de pensamiento.

5) *Perfil de inteligencias:* El cerebro tiene un perfil único de inteligencias, lo que Gardner (1999) denomina como inteligencias múltiples. Éstas revelan las fortalezas y debilidades de la persona en su intento por acceder al aprendizaje. Entre las inteligencias se incluyen la verbal lingüística, la visual espacial, la interpersonal social, la intrapersonal introspectiva, la musical rítmica, la lógica matemática, la corporal kinestésica, y la del mundo naturalista físico.

En el sentido anterior, Caine y Caine (1991) asocian las conexiones cerebrales que toman en cuenta todo lo necesario para adquirir el conocimiento integrado, con un currículum y educación evolutiva que se origina y desarrolla en la experiencia de aprendizaje. En resumen, describen cómo el cerebro utiliza en forma transversal la información, la emoción, la nutrición, la percepción y la comunicación para crear un entendimiento de las cosas. En sus recomendaciones adicionales sobre conexiones que fomentan que la gente aprenda a aprender, Caine y Caine (1991) resaltan la enseñanza temática, los estudios interdisciplinarios, la integración de las artes, la educación global y el aprendizaje cooperativo.

El interés por conseguir tal integración de todos los aspectos anteriores que configuran el currículum integrado, además de aquellos que forman parte de la expresión, función y aplicación de dicho proyecto educativo, todavía permea en grupos activos en el campo educativo. Se alude a tales aspectos como componentes que contribuyen a cumplir varias funciones en el aprendizaje del alumno, previo su condicionamiento mutuo, mediante un relacionamiento entre sí, con el fin de recoger diversos aspectos pertenecientes a un mismo proyecto (Coll, 1991). Esto nos lleva a

pensar que la efectividad del currículum integral puede incidir positivamente en la integración del contenido de aprendizaje, en el proceso mismo de aprendizaje, y las buenas actitudes de los alumnos como la motivación o la autodirección (Jacobs, 1989; Vars, 1965).

2.6.6.5 Formas de integración curricular

Los elementos y características antes expuestos sientan las bases para darle la *forma de integración* del currículum en la medida en que se unen complementariamente en forma balanceada. Congruentemente, la dinámica de la integración curricular enfatiza metas educativas y procedimientos de implementación (Case, 1991: 216). Dichos aspectos giran en torno a las experiencias procuradas por el currículum formal planificado, las experiencias de aprendizaje negociadas entre los alumnos y profesores, y lo que surge del currículum oculto. Entre las formas de integración curricular se contemplan las siguientes: a) integración de contenido; b) integración de destrezas y procesos; c) integración de la escuela y el yo; d) integración *holística* (Case, 1991: 216).

En cuanto al análisis de integración de contenido, en términos generales, el contenido alude al conocimiento, compuesto a su vez de creencias y significados que los educadores intentan desarrollar. Los procesos se refieren al conocimiento procedimental, o sea, a las estrategias metodológicas y habilidades o competencias genéricas que los educadores enseñan. Un ejemplo de contenido sería aprender acerca de las condiciones ambientales de algún pueblo en particular, mientras que aprender el proceso para realizar un modelo de mejoramiento del clima o el ambiente se postularía como una destreza (Brandt, 1988).

La integración del contenido implica la realización de conexiones entre lo que entienden los alumnos de la información perteneciente a diversas áreas temáticas, o disciplinas o materias. El ejemplo que usamos anteriormente relacionado con situaciones ambientales se podría integrar a otra información desde la perspectiva de las disciplinas de la biología, la geología, la política, entre otras posibilidades. Esta integración utiliza partes de información que los alumnos desean adquirir. Por otro lado, la integración de destrezas y procesos se puede observar cuando se enseña lectura y escritura como áreas de contenido integradas a destrezas de lectura y escritura en diversas materias como estudios sociales y salud. La integración de destrezas unifica habilidades genéricas y procesos relacionados con el área de contenido a enseñar.

Otra forma de integración de acuerdo con Case (1991: 217) es la de la escuela

o institución educativa y el *yo*. Esta integración se refiere a la que ocurre cuando los alumnos que estudian ciertos contenidos y destrezas en la institución los conectan a sus propias preocupaciones. Se entremezclan elementos del proyecto curricular de la institución con lo que a los alumnos realmente les interesa aprender. Un ejemplo lo encontramos cuando el docente enseña idiomas y conecta las competencias genéricas y contenido de la materia con los intereses y aspiraciones ocupacionales de los alumnos para cuando culminen sus estudios universitarios.

Por último, la integración *holística* incorpora todas las experiencias dentro y fuera del plantel educativo que no están expresa en las otras formas de integración curricular (Case, 1991: 217). El enfoque de ésta radica en las relaciones que se desarrollan o refuerzan, por ejemplo: entre el pensamiento lineal y el intuitivo, entre la mente y el cuerpo, entre varios dominios del conocimiento, entre el individuo y su comunidad, entre sí mismo y el planeta, entre sí mismo y su *yo*. Acorde con lo anterior, el desarrollo intelectual del individuo mantiene una relación apropiada en cuanto a su propio desarrollo emocional, fisiológico, estético y espiritual. Ante esto, Fernández Pérez (2006) expone en su epistemología del aprendizaje que esta complejidad de conectar las dimensiones antropológica y psicológica en el aprender invita al perfeccionamiento permanente de un ser humano reflexivo-ético, sensible a los aspectos de satisfacción, autorrealización y felicidad de la existencia humana, comprometido con su conocimiento y su acción en relación con la de los *otros*. Algunos elementos que componen esta forma de integración son las prácticas formales e informales, actividades rutinarias, métodos, normas de comportamiento y de socialización, influencias en el aprendizaje que provienen tanto de adentro como fuera del contexto educativo.

Case (1991: 217) expone que la literatura frecuentemente relaciona esta forma de integración con la educación religiosa o el adoctrinamiento político. Quienes aplican esta integración holística al campo de educación religiosa en las instituciones de educación cristiana o teológica abogan por la inclusión de todas las influencias, además de profesores ejemplares en su desempeño de roles y mensajes latentes comunicados en otros campos como el de deportes, para apoyar los ideales cristianos. En el mismo sentido, los teóricos del currículum escondido defienden esta forma de integración, a la vez que intentan proveer alternativas congruentes tanto de enseñanza como de evaluación. Por ejemplo, si el docente trata de enseñar alguna destreza del currículum como la de pensamiento crítico, las evaluaciones deben ser congruentes y propiciadoras

de un verdadero aprendizaje integral.

Finalmente, la forma de integración holística envuelve el desarrollo y refuerzo de habilidades intelectuales conectadas a las afectivas y expresivo-motoras como manifestación de la acción. Desde esta perspectiva se puede identificar el fin de lograr que las personas sean responsables de su propio destino propiciando la tendencia emancipadora de realizar acciones conducentes a deconstruir los obstáculos ideológicos.

2.6.4.6 Perspectivas modélicas de integración curricular

La interacción dinámica de los aspectos y componentes de desarrollo curricular mencionados por Lake (1994) con las formas de integración sugeridas por Case (1991), Miller (1996), Fernández Pérez (2006), asigna al currículum un carácter procesual de “continuum” como proyecto vivencial. Mientras sirve como un “continuum”, se realizan progresivamente diversas conexiones de acuerdo con la idea que se tenga sobre cómo integrar el currículum educativo (Fogarty, 1991).

Este tipo de currículum presenta una naturaleza que evoluciona en las conexiones e interacciones entre el componente educativo y la posición que asumen en el currículum y la enseñanza. También incorpora valores implícitos y explícitos que sugieren un diseño curricular integral en desarrollo continuo. De modo que su finalidad principal es la de facilitar el desarrollo vinculado y transversal en una continua experimentación hacia el cambio de lo que no funciona en el aprendizaje y sus procesos. Las asignaturas y temas, así como cada área de diseño y organización curricular, son procesadas en la actuación del aula como un todo inseparable, lo que plantea que el desarrollo de currículum integral no es tarea sencilla. La decadencia en la relevancia y la utilidad de la educación convencional incentivan la búsqueda de maneras alternativas que sean flexibles y que a la vez atiendan la necesidad de establecer dichas conexiones en el currículum.

En este sentido, Drake y Burns (2004: 8-14) especifican tres perspectivas de aproximación hacia la integración que pueden constituirse como modelos: integración multidisciplinaria, integración interdisciplinaria e integración transdisciplinaria. Otros autores como Fogarty (1991) o Jacobs (1989), en su concepción del currículum como un continuo, ofrecen miradas similares pero con nominación distinta a las orientaciones que sirven de fundamento para que aparezcan modelos múltiples con diferente enfoque. Dichos modelos describen la integración curricular desde temas o ideas, contenidos,

disciplinas, conocimientos, destrezas, valores, entre otros. Al ofrecer varios modelos desde un continuo se provee al docente la oportunidad de explorar, discutir y alterar las orientaciones curriculares para satisfacer las necesidades del alumnado.

2.6.4.6.1 Modelo multidisciplinario

El modelo multidisciplinario se enfoca principalmente en las disciplinas o materias. Los procedimientos de éstas postulan su consideración como entidades separadas influenciando así la manera en que la temática es enseñada y evaluada. El contenido es etiquetado como pertinente a un área temática específica asignando a la evaluación una precisión en el que por ejemplo, español es español, matemáticas es matemáticas. Este tipo de perspectiva requiere de una planificación cooperativa de manera que se pueda visualizar alguna conexión. Los profesores que utilizan este enfoque organizan estándares¹³ de las disciplinas alrededor de un tema particular. Entre las acciones y/o actividades que se pueden utilizar en este modelo están la fusión, el aprendizaje de servicio, los centros de aprendizaje o disciplinas paralelas, las unidades basadas en temas (Drake, 1998; Drake y Burnes, 2004). La Figura 7 ilustra una posible dinámica multidisciplinaria que se puede observar en una lección o un programa curricular:

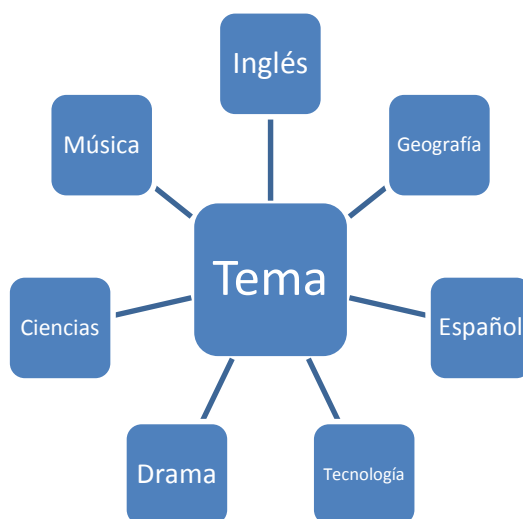


Figura 7. Perspectiva curricular multidisciplinaria adaptada de Drake y Burns (2004: 9)

¹³ Para la década de los ochenta, la reforma educativa de EE.UU. estipulaba la educación basada en estándares académicos. Tanto el currículum como las evaluaciones y las actividades de desarrollo profesional estaban alineados según los estándares. Estos especifican lo mínimo que el alumno debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal.

La Figura 7 evidencia un ejemplo de cómo aplicar esta perspectiva que puede ilustrar cuando un profesor integra la materia de las artes con alguna otra materia. Se requieren por lo menos dos profesores expertos en cada disciplina a enseñar. En las secciones de planificación cada profesor de cada materia coopera mediante la reflexión sobre su propio currículum y sobre dónde y cuándo podrían mejorar las destrezas que se intentan desarrollar o reforzar. Los profesores seleccionan el tema que se unirá a la clase. Se discuten las necesidades del salón de clases, además de programar y planificar cada unidad de instrucción en conjunto. Se celebran reuniones de desarrollo profesional en torno al programa para facilitar la satisfacción de necesidades de los alumnos en cuanto al contenido de ambas materias. A través de talleres con los expertos de cada disciplina, los profesores aprenden a su vez las destrezas que se planifican enseñar.

La implementación del modelo multidisciplinario coadyuva una orientación intradisciplinaria. Esta se evidencia cuando el profesorado integra las subdisciplinas dentro de un área temática. Como ejemplo, los docentes pueden integrar historia, geografía, economía o aun política gubernamental en un programa intradisciplinario de estudios sociales. Mediante la implementación de esta orientación el docente espera que los estudiantes comprendan las conexiones que se logran establecer entre las distintas subdisciplinas y su relación con el mundo real lo que permite que se dé un aprendizaje significativo (Drake y Burns, 2004: 8-9).

Otra orientación enmarcada en el modelo multidisciplinario es la de fusión. En este ámbito, el profesorado integra destrezas, conocimientos y hasta actitudes al proyecto curricular que utilizan en la institución. Un ejemplo de esto sería cuando un profesor integra un concepto o valor como el de respeto en todo el contenido polifacético del currículum. La implementación de este tipo de currículum integrador involucra la lectura de información relacionada con el tema, valor o destreza central identificada, la interpretación de las experiencias derivadas de poner en práctica lo estudiado, además de enfatizar hábitos positivos de estudio y trabajo (Drake y Burns, 2004: 9-10).

Una tercera orientación multidisciplinaria la conlleva el aprendizaje por servicio. Parte de las actividades educativas que se dan en el aula envuelven proyectos de comunidad que conforman experiencias de acción aplicada de los conceptos aprendidos. Esta dinámica propicia que el alumnado autodesarrolle un sentido de compromiso civil hacia una ciudadanía responsable y empática que se proyecta para toda la vida (Drake y Burns, 2004: 10).

Por último, se presentan los centros de aprendizaje o disciplinas paralelas, y las unidades temáticas. Los centros de aprendizaje proveen la oportunidad de tratar acerca de un tema a través de la visión diferenciada que presenten varias materias o áreas temáticas. Cada centro de aprendizaje permite que los alumnos exploren el establecimiento de conexiones o patrones de una disciplina. Mientras el alumno se mueve a otra estación o centro, puede enriquecerse de lo que ofrecen otras materias o disciplinas en torno al tema. La orientación de unidades temáticas propicia la presentación del contenido o material de una disciplina a través de una planificación colaborativa con otros docentes. Frecuentemente, tres o más áreas temáticas se integran al estudio del tema que ocupa la atención principal, permitiendo que la unidad culmine con una actividad de carácter integrador (Drake y Burns, 2004: 10-11).

2.6.4.6.2 Modelo interdisciplinario

Este modelo justifica su utilidad en el supuesto de que tanto las instituciones educativas como los docentes necesitan crear y así abrir camino a experiencias de aprendizaje que periódicamente demuestren la relación entre las varias disciplinas. Esto pone de manifiesto la necesidad de que los alumnos ganen conciencia acerca de cómo las distintas áreas temáticas pueden ejercer influencia en su vida personal de tal modo que puedan entender la fortaleza de la perspectiva de cada disciplina desde una manera conectada (Jacobs, 1989: 4-5).

Lo anterior pone de manifiesto que existen diversas configuraciones en la categoría orientativa de un currículum interdisciplinario. Estas son influenciadas principalmente por las metas específicas que persiguen, las cuales tienen que ver con los sujetos, las destrezas y los procesos cuya interconexión facilitan el aprendizaje. Drake y Burns (2004: 12) describen esta perspectiva modélica ubicando al docente como organizador del currículum mientras toma como punto de partida los aprendizajes comunes a través de las disciplinas o materias. Dichos contenidos de aprendizaje comunes se adhieren en las disciplinas para enfatizar destrezas y conceptos interdisciplinarios. Las disciplinas son identificables en el proceso de enseñanza aprendizaje asumiendo menos importancia que las que otorga el modelo multidisciplinario.

Este modelo suscita varios problemas comunes que los profesores frecuentemente enfrentan al momento de seleccionar los contenidos para que estos sean realmente integrados desde lo que propone la interdisciplinariedad. El primero se

denomina problema “potpurri” (mezcla de partículas provenientes de flores u otras plantas que se empaquetan en conjunto y se usan para impartir fragancia aromática en cierto espacio de la casa, la oficina, etc.). Este problema se observa cuando muchas unidades se convierten en una muestra de conocimiento de cada disciplina. Aquí las disciplinas no muestran su alcance ni secuencia inherentes; carecen de estructura general en un proyecto interdisciplinario. El segundo problema es el de polaridad. Los campos de interdisciplinariedad y las disciplinas manifiestan tendencias, opiniones o perspectivas contradictorias. El diseño de currículum en esta orientación está falto de claridad produciendo tensiones en la práctica docente. Esta dinámica fomenta que los docentes defiendan su parcela disciplinaria sintiéndose amenazados ante nuevas lecturas e interpretaciones que puedan surgir acerca de su temática (Jacobs, 1989: 2)

Para evitar que ocurran los problemas anteriores, el currículum integral de perspectiva interdisciplinaria debe cumplir con los siguientes criterios: a) la conceptualización del diseño debe estar clara, especialmente en su alcance y secuencia, centradas en el estímulo de destrezas complejas de pensamiento conductas observadas e interpretadas que sirvan como indicadores de cambio en las actitudes. b) se deben integrar tanto las disciplinas basadas en estudios de campo como las experiencias de los estudiantes (Jacobs, 1989: 2-3). Observe los criterios que entran en juego en el modelo interdisciplinario, refiriéndose a la Figura 8 que muestra un ejemplo de la dinámica del modelo de currículum.

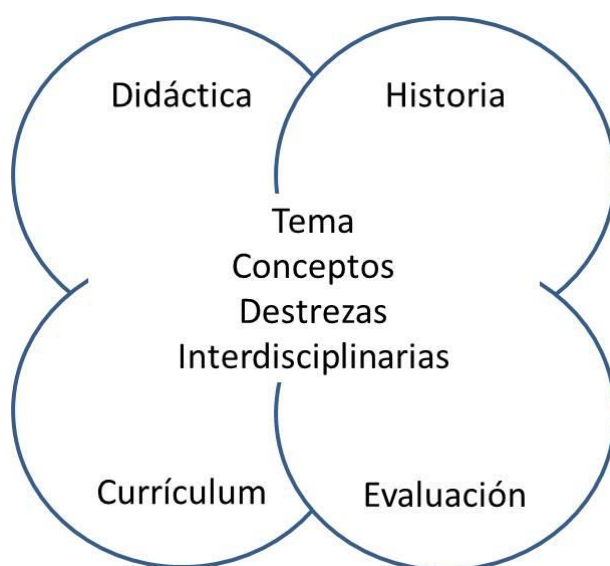


Figura 8. Perspectiva curricular interdisciplinaria adaptada de Drake y Burns (2004: 12)

La figura muestra una percepción visual sobre cómo se componen y fusionan distintos elementos de los eventos educativos con el currículum educativo. De acuerdo a la figura se incluyen algunas características de esta perspectiva: a) las disciplinas son identificables, aunque el contenido está interconectado con la historia del docente y en especial, la del alumno; b) uno o más elementos conectan las disciplinas, por ejemplo, un tema, preguntas dirigidas, conceptos, estándares, destrezas interconectadas, entre otros; c) las conexiones se manifiestan de manera explícita a los alumnos mediatizadas por una didáctica congruente con su intención integradora de conocimientos, experiencias y destrezas; d) todos los aspectos del currículum se interconectan. La evaluación del aprendizaje y del currículum, aquellas que evidencian interpretaciones sobre los procesos educativos y resultados de los aprendizajes, reflejan estándares selectos, además de las estrategias de enseñanza utilizadas; e) existen diversos énfasis y variación de sofisticación en los enfoques existentes.

El objetivo final que surte el diseño y uso de un currículum interdisciplinario persigue que los alumnos trasladen sus capacidades y conocimientos a experiencias innovadoras en las que estrategias educativas *sinérgicas* de integración funcionan como medios hacia la consecución y desarrollo de competencias y de aprendizaje. Entre otras estrategias de integración interdisciplinaria basadas en interconexiones mentales figuran: la contemplación, el enfoque personal, el sentir del impacto de los significados que adquiere el aprendizaje en la vida del discente, la reorganización de la experiencia a partir de la producción de asociaciones entre percepciones, puntos de vista y saberes.

Consecuentemente, este modelo pone énfasis en una perspectiva de diario vivir integrado del aula, la cual es de tipo orgánica. Se vincula directamente a la vida del aula de clases, partiendo de la realidad del mundo del alumno. Brinda dirección al currículum a que considere las preguntas e intereses de los alumnos en vez del contenido determinado por la institución educativa o el prontuario de curso del docente. Desde la orientación interdisciplinaria de programa completo, los alumnos viven en el ambiente de la escuela o institución y son los creadores del currículum que nace a partir de su diario vivir. Aquí, la vida del estudiante es el foco principal de la institución educativa al igual que el currículum (Jacobs, 1989: 17-18).

Es importante recalcar que, aunque la interdisciplinariedad busca integrar varios elementos ésta concentra su intención en combinar disciplinas que cambien. Además provee un mejor entendimiento sobre cómo las disciplinas se conectan una a la otra y con el mundo circundante. En cuanto a la meta de coordinar y conectar contenidos de

distintos cursos, Palmer (1991) propone una herramienta pedagógica que ayuda a planificar y organizar el currículum en su proceso evolutivo, que a la vez promueve el uso de una variedad de estrategias pedagógicas de integración entre disciplinas. Se denomina la rueda de planificación del aprendizaje.

La rueda de planificación del aprendizaje requiere de reuniones de equipos multidisciplinares de capacitación y cuestionamientos en las que se dilucidan metas en consenso, objetivos, temas y destrezas comunes en las distintas asignaturas. Una modalidad es la participación de los estudiantes en la planificación de su propio aprendizaje mediante el establecimiento de conexiones conceptuales, temáticas y de contenidos genéricos. Por otro lado, la rueda ayuda a presentar una visualización más clara y concisa, a manera de mapa conceptual integrado, que demarca las conexiones interdisciplinarias y otras posibles alternativas. Estas pueden incorporar estrategias innovadoras formadoras de aprendizaje significativo a las guías curriculares nacionales pre-existentes o al proyecto socio cultural propio del centro educativo o del aula de clases.

Esta herramienta educativa sirve como elemento organizador en la planificación y desarrollo del aprendizaje cobrando forma de proyectos individualizados de vida y conocimiento. Finalmente, la rueda presenta la oportunidad para hacer varios tipos de conexiones en el currículum que se está diseñando. Entre estas prácticas alternativas plantea el desarrollo de sub-objetivos intracurriculares, el desarrollo de lecciones modelo que incluyan actividades intraevaluativas, el enriquecimiento y mejora de actividades, el desarrollo de actividades formadoras de evaluación, y finalmente, la inclusión de modelos de ruedas de planificación del aprendizaje que sirvan de ejemplo en las guías curriculares.

A continuación presento un ejemplo de rueda de conexiones curriculares que puede incorporarse en apoyo al docente en su tarea de desarrollo curricular, además de la planificación y evaluación formativa del aprendizaje. Acorde con esto, la Figura 9 representa una adaptación de rueda conceptual en relación con contenidos y temáticas interdisciplinarias de acuerdo con lo que postulan Fogarty (1991), Palmer (1991), y otros. Los ejes de la rueda están compuestos por disciplinas o materias distintas que interaccionan de manera recíproca y dinámica con la temática central. La rueda sugiere que el currículum surge a través del establecimiento de conexiones y patrones entre contenidos, experiencias y necesidades de los alumnos, todo lo cual contribuye a sentar las bases de los actos educativos del aula de clases. En la Figura 9, cada materia o

disciplina contiene una breve descripción de alguna actividad pedagógica que concuerda con el contenido o unidad didáctica en proceso de enseñanza. Cada actividad alusiva a un contenido disciplinar particular, concuerda a la vez con un tema focal central de alguna otra disciplina que está sirviendo como punto referente estándar de las actividades educativas a desarrollar en el aula de clases.

La rueda de planificación es sólo una alternativa educativa entre muchas otras que están a la disposición del docente cuyo deseo es que su alumno despierte conocimiento aprendido a la luz de sus experiencias y acción en su contexto. Por ello se hace necesario convertir el currículum en un proceso exploratorio y reflexivo de interconexión, no sólo entre temas de contenido o disciplinas, sino entre todo lo que el discente es, conoce y experimenta y el conocimiento aplicado a la vida misma.

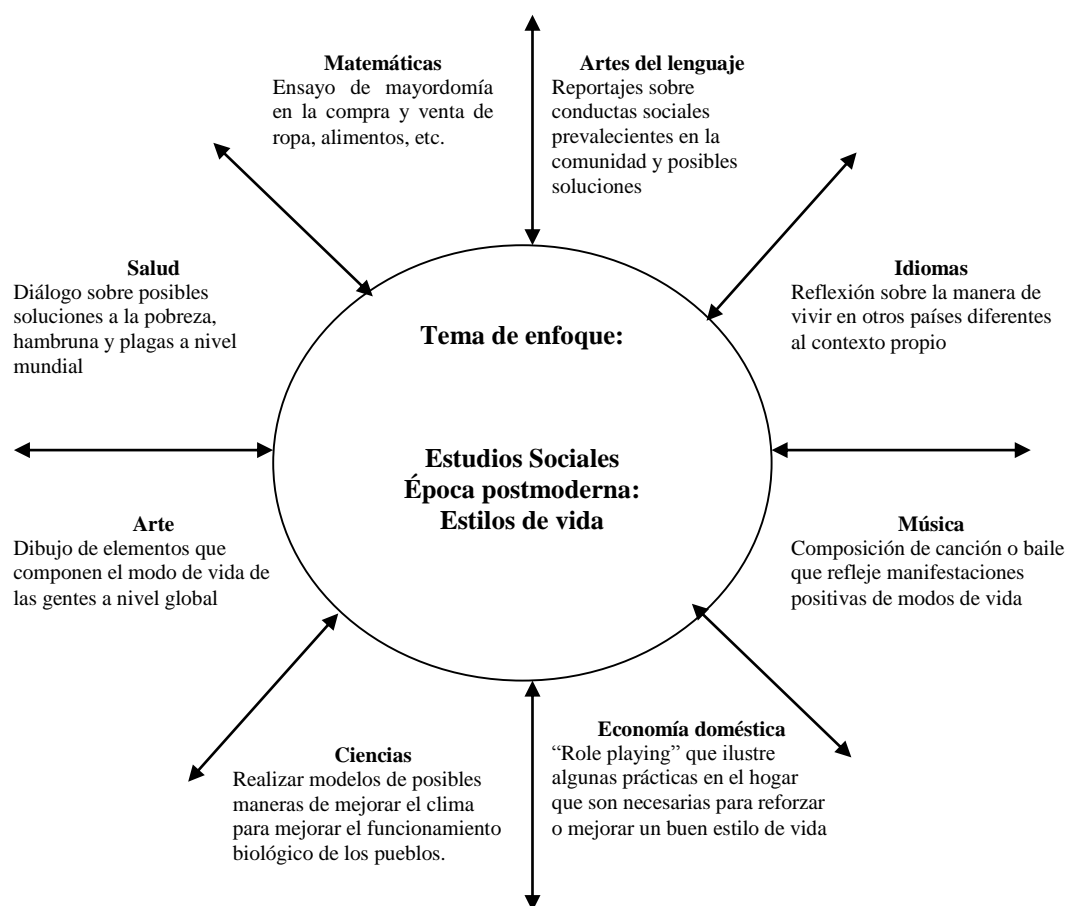


Figura 9. Rueda de planificación de currículo integral interdisciplinario. Adaptado de Palmer (1991: 58).

2.6.4.6.3 Modelo transdisciplinario

Este modelo es una concepción que valora los fenómenos de un mundo

complejo de manera interconectada. Comprende una nueva forma de valorar desde una perspectiva más amplia y abierta para interpretar la realidad actual considerada como interactuante y totalizadora. Tiene como fin principal superar la fragmentación del conocimiento y sus procesos relacionados de construcción, adaptación y aplicación, ampliando su alcance más allá de la amalgamación de disciplinas con diferentes saberes (enfoque multidisciplinario) así como del intercambio epistemológico y de método científico de los conocimientos aprendidos (enfoque interdisciplinario). En la orientación interdisciplinaria hay cierto razonamiento de unidad entre diferentes interpretaciones del saber proveniente de varias disciplinas científicas. En contraposición, la orientación transdisciplinaria es proceso en el que se trascienden disciplinas para reflexionar e interpretar problemas desde múltiples perspectivas para así generar un conocimiento innovador, creativo y original.

El concepto transdisciplinario va más allá de las disciplinas, de las materias, o del enfoque que centraliza la temática. En el marco de trabajo transdisciplinario, el acto educativo del aula de clases comienza con un problema, nutriéndolo con conocimientos de diversas disciplinas, experiencias, creencias, valores, actitudes, etc. Esto implica que las disciplinas están insertadas en el tópico, ya que no constituyen el foco principal de atención. Algunas características de esta perspectiva transdisciplinaria según Drake (1998: 92-93) son: a) las disciplinas no son el centro para la organización del acto educativo; b) las disciplinas están inmersas dentro de la unidad de instrucción y pueden ser separadas en caso que así se desee; c) el contexto del mundo real del alumno es de vital importancia; d) el estudiante se perfila como investigador; e) los *inputs* de los alumnos y sus decisiones con relación a los mismos son cruciales; f) los estándares se pueden construir en el currículum a medida que se requiera necesario; g) muchos de los ejemplos pueden ser aplicados a los niveles multi o interdisciplinarios; h) muchos de los enfoques didácticos transdisciplinarios desafían los principios centrales del modelo tradicional curricular. Sobre este particular, es meritorio mencionar la postura de Beane (1993) sobre la planificación tanto del currículum como de las unidades de instrucción, la cual se vislumbra como un proceso colaborativo similar al de negociación del currículum, ya que ambos desafían los principios tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

Es importante mencionar que el docente que desarrolla un currículum integral con enfoque transdisciplinario lo organiza alrededor de las preguntas, preocupaciones e intereses de los alumnos. Tomar en cuenta los intereses y experiencias previas de

estos, en continua asociación con el nuevo proyecto de vida que está en marcha y receptivo de adaptaciones, provee un sentido de motivación a la vez que despierta una pasión dedicada a conocer y entender los conceptos adquiridos. Los alumnos desarrollan destrezas de vida en la medida en que aplican habilidades interdisciplinarias y de disciplinas en el contexto de vida real. En términos panorámicos, el modelo transdisciplinario se puede observar en la Figura 10.



Figura 10. Perspectiva modélica transdisciplinaria (Drake y Burns, 2004: 14)

La Figura 10 representa la manera en que se aplica el modelo integración curricular transdisciplinaria la cual centraliza los procesos pedagógicos en tanto al desarrollo y acción curricular. Esto se realiza mediante una integración de asuntos desafiantes que se derivan de la investigación interpretativa de temas de relevancia social, conceptos críticos, destrezas y capacidades. El círculo sugiere un curso cíclico de acción que enfatiza la inclusión de intereses personales, culturales y de naturaleza afectiva de los alumnos en los procesos mentales de pensamiento, construcción de aprendizaje significativo integrado desde la historia contextual del discente. El ambiente de aprendizaje se compone de la derivación de significados personales en cuanto al conocimiento procesado, la toma de decisiones sobre lo aprendido, y las construcciones conceptuales además de actitudinales.

La naturaleza de interacción de componentes que inciden en la práctica de la enseñanza-aprendizaje desde esta orientación se puede resumir de la siguiente manera: “Esta personalización es una parte de la filosofía constructivista porque, mientras los estudiantes participan, también desarrollan una visión integrada interna y única, acerca del aprendizaje, la sociedad y el mundo” (McDonald y Czerniak, 1994: 9). Así, implica que el conocimiento no es visto como información que tiene que cubrirse obligatoriamente, sino más bien como esquemas multidimensionales altamente personalizados que son adquiridos como algo que pertenece al que lo procesa, que también determina su utilización para crear “generalizaciones, analogías, explicitaciones y conexiones” (Maurer, 1994: 7).

Existen dos métodos que dirigen la integración transdisciplinaria: el aprendizaje basado en proyectos y la negociación del currículum a enseñar (Drake y Burns, 2004). En el aprendizaje basado en proyectos, los alumnos abordan de manera creativa y dinámica un problema de relevancia para ellos. El docente detecta lo que los alumnos saben y han experimentado acerca del problema ayudándoles a generar preguntas que sirvan de dirección para abordar el problema. Al final del proyecto, los alumnos comparten sus impresiones y hallazgos con los demás propiciando que lo revisen y los evalúen. Según la investigación de Curtis (2002) acerca de los proyectos, éstos impulsan a los alumnos a: esforzarse hasta lo máximo; hacer conexiones entre las diferentes áreas de temas para contestar preguntas abiertas; retener lo que han aprendido, a aplicar el aprendizaje a problemas de vida real; mostrar menos problemas de comportamientos y disminuir el ausentismo. En relación con la negociación del currículum, sus procedimientos se fundamentan en las preguntas de los alumnos las cuales forman a su vez las bases del currículum a enseñar.

Un ejemplo concreto de aplicación del modelo curricular que aquí se discute, en particular del aprendizaje basado en proyectos de servicio, lo encontramos en una escuela de educación secundaria en la ciudad de Phoenix, estado de Arizona, en EE.UU. El caso de esta institución que puso en función un modelo curricular alternativo sirve como referente fundamental para el diseño estructural y organizativo del modelo curricular expuesto en este manuscrito (Kiltz, 2003). Esta escuela construyó y propuso un modelo alternativo de desarrollo del carácter personal que parte de un enfoque educativo integrador de todos los elementos relacionados con el carácter según lo confirman estudiosos de educación moral y de formación del carácter como Etzioni (1998) y Lickona (1996).

El modelo da lugar al desarrollo de conjuntos de valores universales claves que orientan a los alumnos a convertirse en personas compasivas, miembros pensantes y afectivos de la comunidad donde se desenvuelven. El ambiente que se intenta crear es el de una red de comunidad con implicaciones dimensionales morales en los individuos que interactúan con compromiso y responsabilidad en su comunidad (Etzioni, 1998). Esto impulsa la internalización y acción práctica que exponen Ryan y Bohlin (1999: 5) en torno a cómo desarrollar un buen carácter en las escuelas: “el buen carácter es acerca de conocer el bien, amar el bien y hacer el bien”.

El modelo curricular de la escuela alternativa de Arizona toma como fundamento la definición acerca del desarrollo de carácter que ofrece la Colaboración de Educación del Carácter en EE.UU., que declara la educación para la formación del carácter como “el esfuerzo deliberado por las escuelas, familias y comunidades de ayudar a la gente joven a entender, interesarse en y actuar sobre un conjunto de valores éticos” (Huffman, 1994: 1). Así, la formación del carácter va más allá de la conformidad con reglas o la mera imposición u obligación de cumplimiento de disciplinas, contenidos temáticos o incluso competencias. Trata más bien con el hacer mejores personas con ellas mismas, en relación con los demás. Esto se vincula íntimamente con el modelo curricular integral-holístico pues intenta proveer a los alumnos la oportunidad de pensar internamente sobre sus propios principios, valores, capacidades. Además, les invita a reflexionar a la luz de sus acciones y experiencias reales según se manifiestan en su comunidad. “fortaleza de mente, corazón y voluntad” (Lickona, 1996: 93).

El modelo transdisciplinario, similar a los anteriores, provee varios submodelos de aplicación en la práctica educativa. Drake (1998) describe ideas principales, así como maneras de aplicar dichas perspectivas de modelo transdisciplinario. Algunos posibles enfoques de metodología de este modelo son: a) Aprendizaje basado en problemas; b) currículum narrativo; c) modelo de historia; d) estudio de realidad con enfoque supradisciplinario; e) otros. De éstos, ofrezco algunos detalles cruciales en torno al modelo de historia desarrollado por Drake y Cols. (1992). La razón que justifica esta selección consiste en que este enfoque modélico puede ser utilizado en la enseñanza a cualquier nivel, además de que se puede originar en cualquier disciplina o materia. Su enfoque se aproxima a los procesos dialécticos y dialógicos del enfoque hermenéutico crítico, cuyos procesos de interpretación y reflexión fungen como base racional y parte del marco teórico de investigación acción de este trabajo. A su vez, se

plantea como referente innovador en subsecuentes investigaciones educativas que se realicen en el contexto de instituciones de educación superior teológicas o ministeriales.

El modelo de perspectiva transdisciplinaria de Drake y Cols. (1992) ayuda a filtrar y entender algunos elementos y el efecto de su interacción en el aprendizaje, el conocimiento, y sobre cómo enfrentar desafíos en la vida. El marco de trabajo de este modelo está fundamentado en el desarrollo de una historia paralela al enfoque hermenéutico crítico. Asume que una manera de aprender es a través de la historia. Creamos sentido del mundo en que vivimos y coexistimos narrando la historia compuesta por eventos y/o experiencias significativas que acontecen durante diversas etapas de nuestra vida. La narrativa de nuestra historia abarca nuestra manera de creer, de valorar, de actuar, de sentir.

Una de las características del modelo de historia es la inclusión de diversos elementos como áreas, disciplinas, materias, valores, experiencias, entre otros, que interactúan de manera dinámica en los procesos de enseñanza aprendizaje. Se enfoca en una temporalización que toma en consideración experiencias en diferentes tiempos a saber, el pasado, el presente y el futuro. Explora cualquier tópico de ámbito, ya sea personal, cultural, global o universal. Debido a que su marco de aplicación es genérico y flexible, se puede adaptar al acto educativo en muchas maneras y en todo nivel educativo, desde educación básica o elemental, hasta nivel graduado universitario. El docente está en control de la cantidad de currículum que es autodirigido y cuántos conocimientos y destrezas necesarias desea enseñar. Finalmente, el modelo de historia tiene dos objetivos principales: crecimiento o desarrollo personal y el cambio social, lo cual se constituye en el ambiente general para la planificación curricular diaria (Drake y Cols., 1992).

Algunos principios de integración curricular ofrecidos por Drake y Cols. (1992: 100) que determinan el marco de trabajo con los postulados del currículum holístico de Miller (1996) son: a) el mundo, así como lo conocemos, está cambiando continuamente; b) creamos significado a través de la historia; c) el conocimiento está interconectado; d) el conocimiento está cargado de valores culturales, creencias y suposiciones, de los cuales, muchos de ellos se retienen a un nivel inconsciente; e) nuestras acciones están dirigidas por estas creencias; f) para cambiar las acciones, tenemos que ganar conciencia de nuestros valores, culturales, creencias y suposiciones; g) podemos crear conscientemente una *nueva historia* para vivir por ella.

El modelo de historia presupone que todos tenemos una historia, lo que provoca

sentido particular de cada cual a través del proceso de hacer historia. Nuestra historia es nuestra manera primaria de aprender lo que se convierte en la plataforma para construir el conocimiento y derivar el significado del evento. La historia es filtrada a través de la historia cultural que, a su vez, da forma a nuestras percepciones. La cultura en la que coexistimos emite mensajes acerca de lo que consideramos que es verdadero. Tanto las creencias como los principios o suposiciones de la sociedad están incorporadas a estas percepciones. Por tanto, la mayor responsabilidad que asigna este enfoque curricular consiste en descubrir las suposiciones y creencias, no sólo desde un punto de vista interpretativo personal, sino también puesto a la luz desde una perspectiva global. Desde este sentido, los estándares internacionales y multiculturales sirven de referentes para examinar cómo podemos hacer adaptaciones efectivas a nuestros sistemas de gobiernos, educación, vida misma, ante los tiempos cambiantes, ubicando las estrategias de enseñanza aprendizaje en el contexto de la vida real, el aquí y el ahora.

En el proceso de modificar y crear nuestra historia mientras aprendemos de manera integral, todo se compara, contrasta, reflexiona a la luz de una lente universal, lo que se refiere a las narrativas que apelan a los seres humanos a través de los tiempos (Ej. las historias mitológicas). Esta historia nos conecta a todos como seres humanos independientemente de los tiempos o la cultura. La Figura 11 nos ayuda a identificar diferentes ámbitos en que se construye la historia de un individuo.

En referencia a la Figura 11, los marcos externos de los cuadros indican los filtros que afectan nuestro aprendizaje y conocimiento. Los filtros se entremezclan de manera distintiva cuya naturaleza interactiva despliega un impacto de carácter personal, cultural, global y universal en el desarrollo de significados y acciones. La manera en que se contempla la acción está basada en el supuesto de que podemos conocer a través de nuestra historia. Hacemos sentido de lo que es el mundo y de nuestro rol en el mismo *haciendo historia* de eventos significativos que experimentamos en la vida. La expresión *hacer historia* es planteada como una proposición verbal para asignarle significado a nuestras maneras de creer, valorar y actuar. Nuestras historias son señales representativas acerca de nuestras propias asunciones que tenemos o nos hacemos sobre el mundo, las cuales dirigen nuestras acciones (Drake, 1998: 4).

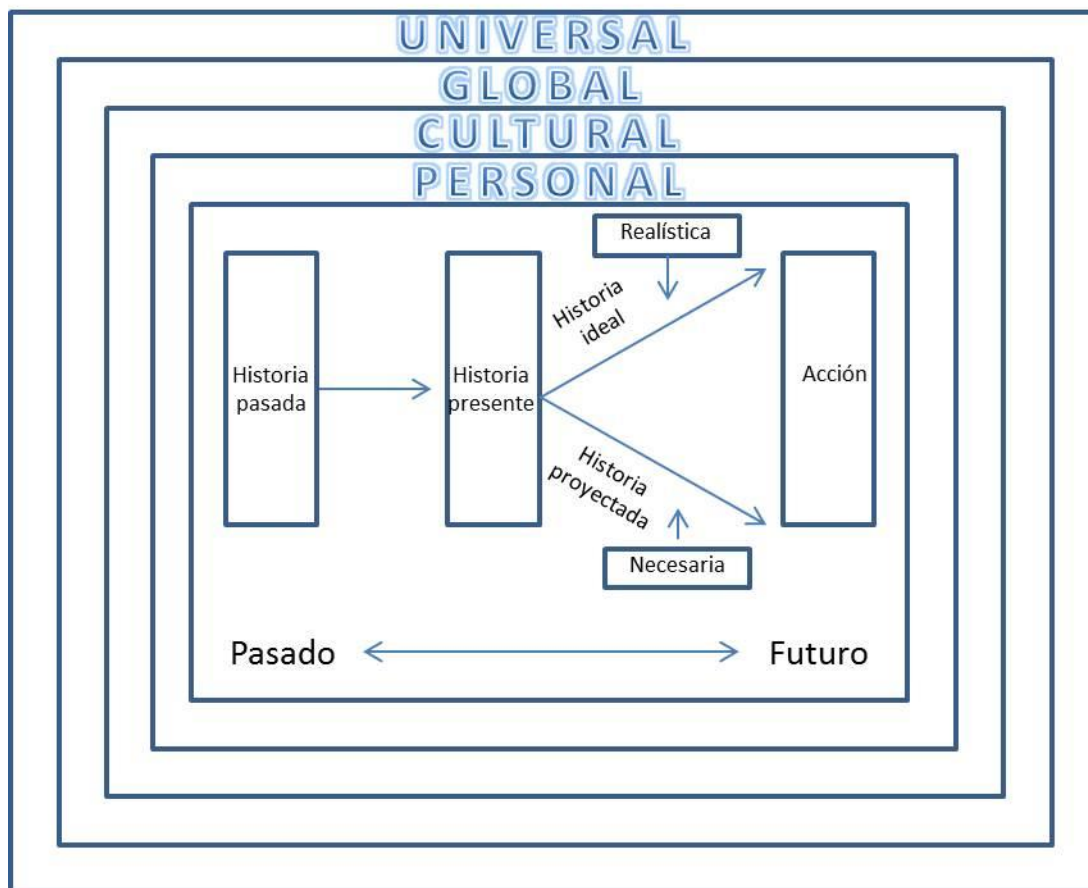


Figura 11. Modelo curricular integral de historia de Drake traducido al español (Drake, 1998: 4)

2.6.4.7 Transversalidad curricular: Consideraciones éticas hacia una integración totalizadora

Como punto de interconexión que va más allá de la vinculación temática, el concepto de transversalidad ha evidenciado ser valioso, a la vez que propiciador de una integración totalizadora del individuo en cuanto a su aprendizaje, su autoevaluación y motivación de cambio de práctica para mejorar. El estudio de Oraisón (2000) en torno a las implicaciones de la transversalidad en la educación moral arroja detalles sobre este concepto. El término transversal alude a la ubicación de ciertos contenidos actitudinales y de formación de identidad, en todos los ámbitos de la estructura del proyecto curricular. Como mencionábamos previamente, no sólo figuran los contenidos, sino competencias, vivencias, valores, creencias que conforman ejes de impacto a la totalidad del currículum, atravesándolo de manera horizontal, vertical y diagonal en la práctica pedagógica. Los conceptos o temas formadores se derivan de su relación intradinámica con todas las áreas curriculares. Mientras que la interdisciplinariedad

aboga por la integración de contenidos temáticos desde diversas metodologías, la transversalidad trata con contenidos conceptuales que derivan a su vez procedimientos y actitudes. En este sentido, no sólo es importante la adquisición de conocimientos o cómo se adquieren, sino más bien el desarrollo de estructuras de pensamiento, de acción y de mejora en la práctica continuamente interconectada (Oraisón, 2000).

En relación con el argumento sobre diseño y uso de temas transversales del currículum encontramos que el currículum necesita aparecer representado mediante temas que son congruentes con problemas sociales del discente y del docente, vinculados a las demás áreas de conocimiento, de competencias, destrezas, experiencias, valores, entre otras. La temática transversal se compone de aspectos del mundo circundante del alumno, incursionados desde una perspectiva moral. Los temas pueden variar en función de las necesidades sociales relevantes (Muñoz De la Calle, 1997). Ejemplo de esto lo encontramos en la temática transversal seleccionada y agrupada por leyes orgánicas elaboradas por el Ministerio de Educación y Ciencia de España, según los valores e intereses reflejados por el sistema y currículum educativo de la época. Estos temas transversales son: educación moral y cívica, educación para la paz, educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, educación para la salud, educación sexual, educación ambiental, educación del consumidor, educación vial (Ministerio de Educación y Ciencia, 1993; Muñoz De la Calle, 1997). Congruentemente, Muñoz De la Calle (1997: 162) menciona que el currículum “pretendería fomentar la sensibilidad y el compromiso con proyectos éticos que generan una gran atención social, complementando los conocimientos que desarrollan capacidades y contribuyendo así al desarrollo ético-moral de los alumnos y alumnas”.

Los temas transversales curriculares guardan una relación estrecha con la educación en valores o lo que toca su ámbito ético. De hecho, la transversalidad curricular representa y establece una vinculación íntima entre la práctica ética y todos los procesos educativos (González Lucini, 1993a; Muñoz De la Calle, 1997). Dicha práctica constituye un arte estético que consiste en aprender a disfrutar de la vida de manera saludable; sentir amor, interés y aprecio por la vida misma en respeto por los demás, dentro del ámbito escolar que funciona como agente promotor de cambio, de aprendizaje democrático, justo y autónomo. Así, no sólo se enseña para aprender, sino que se aprende a enseñar co-existiendo en continua interpretación y reflexión dentro de un proyecto humanizante y de valores.

Retirando la dimensión ética de la transversalidad, González Lucini (1993b)

puntualiza tres objetivos primordiales: a) desarrollar en el discente la ilusión de luchar por un programa de vida positivo; b) formar actitudes que fomenten el mejoramiento de la persona; c) favorecer relaciones humanas en libertad y a la vez solidarias. En este espacio de enseñanza, los valores propician una construcción más integral partiendo de un eje común entre la humanidad global y universal en su convivencia democrática.

Los valores que pretende fomentar la integración curricular a través de la transversalidad son aquellos universalmente compartidos que promueven una buena convivencia, además de la defensa de los derechos humanos. Pretenden generar actitudes de respeto y aceptación *tolerante* de manifestación mutua que valora los principios e ideales éticos humanos. Por tanto, el compromiso que emerge de la transversalidad se convierte en requerimiento más que una opción, tanto a nivel individual como grupal. La escuela debe asumir este compromiso para contribuir a que los alumnos construyan su propia personalidad a la vez que desarrollan paulatinamente su proyecto ético de vida en el contexto de realidad donde habitan (González Lucini, 1993b). El llamado al compromiso se extiende al requerir que se genere un aprendizaje genuino sobre las bases y principios de un desarrollo integrador lo cual sustenta la construcción de ciudadanos responsables en un ambiente de pacto comunitario, todo ello dirigido a resolver problemas, a desarrollar capacidades del carácter que contribuyan a una sociedad pluralista, participativa, cooperadora, moral y holística (Oraisón, 2000).

En cuanto a su funcionalidad en la organización curricular, los temas transversales son una herramienta adicional para que el docente acerque el currículum educativo a la vida misma del alumno. La selección de temas dependerá del contexto cultural y experiencial del discente, las necesidades de la comunidad educativa, los anhelos, preocupaciones y conflictos, tanto personales como sociales. Los temas transversales son valores exponentes de reflexión moral. Algunos de los temas de tipo axiológico y estético que entran en esta categoría transversal son: amor, ternura, esperanza, ilusión. Dichos valores recogen a la vez otros derivados como: la justicia, la solidaridad, la libertad, la igualdad, el respeto, la tolerancia, la vida, la paz, la salud, la responsabilidad (Fernández Pérez, 2006; González Lucini, 1993b).

Taba (1998), en sus trabajos posteriores sobre la elaboración del currículum y congruente con los postulados de Fogarty (1991, 2009) y Drake (1998, 2004), recupera esta visión de integración transversal ética y de valores. Describe la fusión integradora de procesos sociales y funciones vitales que se originan en el proyecto curricular. Estos

procesos son: la unificación del conocimiento, la aportación para la vida diaria del alumno, la preparación para participar de su cultura y la del *otro* y la provisión de relación sistémica entre los contenidos y la vida real.

Finalmente, la transversalidad curricular se presenta como configuradora de un estilo de vida ético de integridad, dentro de una sociedad modelo donde la escuela representa unas expectativas de equilibrio dirigidas hacia la integración total de lo que el individuo es, de lo que sabe y de lo que hace. Todo ello se observa mediante la acción de educación innovadora que se ponga de manifiesto como proyecto de servicio, de convivencia, desarrollo y aprendizaje. Este aprendizaje conlleva una mayor reflexión moral, acción humanizante, profunda espiritualidad y valoración trascendente que se extienda a todos en libertad y justicia.

2.6.4.8 Integración a través de competencias curriculares

Los nuevos escenarios de cambios en la sociedad del conocimiento requieren repensar sobre los perfiles de conocimiento, habilidades y capacidades de las personas que se desenvuelven en estos entornos encaminados hacia la integración. Como estrategia innovadora en la construcción de currículum integral y la evaluación formativa, desde finales del siglo XX se han popularizado tanto la incorporación como el uso de competencias en las tareas de enseñanza-aprendizaje de instituciones de educación superior de países como Estados Unidos, Puerto Rico, España, Colombia, Chile, entre otros. En el mismo pensamiento, el enfoque transdisciplinario o transversal antes revisado agrupa no sólo cierto cúmulo de información, sino que amplía su contexto de práctica educativa con los intereses, experiencias, destrezas, valores, historia y capacidades de los alumnos. Las capacidades y destrezas están asociadas al concepto de competencias las que a su vez se componen de destrezas y capacidades que trascienden la función academicista de simple adquisición de conocimientos. Dichas capacidades o actitudes de aprendizaje significativo operan en función del conjunto de valores, experiencias culturales, estilos de vida, interconectados efectivamente a la acción que requiere del buen uso de aspectos vivenciales dentro del contexto de desarrollo del discente (Drake, 1998).

Cara a lo anterior, Delgado García, Borge Bravo, García Albero, Oliver Cuello, y Salomón Sancho (2005) describen la evaluación de competencias en el currículum de educación superior en el espacio europeo como proceso continuo de los elementos antes mencionados. Puntualizan la integración de evaluación, currículum y competencias que

los procesos educativos están vinculados a la formación del individuo en función de su mundo social, profesional y laboral.

Aproximando la construcción de competencias desde el ambiente integral del acto educativo de la escuela, Perrenoud (1999) define el concepto como la capacidad para actuar eficazmente en una situación determinada, en la cual se utilizan conocimientos, aunque no exclusivamente para enfrentar los conflictos derivados. Los conocimientos utilizados constituyen representaciones de la realidad, las cuales se perciben y moldean en la mente del individuo, tomando en consideración la formación y experiencia personal de éste a la práctica docente. Dichos conocimientos, referidos como competencias cognitivas por Rodríguez Quezada (2004), se traducen en acciones, en práctica, en vivencia.

Woodruffe (1992) describe el concepto competencia como un conjunto de patrones de conducta necesarios para *desempeñar tareas y funciones laborales de forma eficaz*. Obras comparativas en torno al tema como las de Boyatzi (1982) y Levy Leboyer (1997), la consideran como la mezcla de motivaciones y rasgos, que se pueden generalizar a través de las situaciones de vida en las que unas personas lo harán mejor que otras.

Así, no sólo los alumnos están llamados a desarrollar competencias que contribuyan al progreso de saberes significativos, sino también se añade como criterio imprescindible para la formación y perfeccionamiento de la práctica docente. Según la ponencia de Toro, Ochoa, Villegas, y Zea (2004) sobre competencias deseables en un docente universitario, éstas forman parte esencial de una construcción permanente y continua de quien aprende, partiendo desde una intencionalidad clara de producir una tarea específica de manera eficiente y efectiva. Las diversas posturas sobre las competencias nos acercan a una conceptualización holística del término sobre el cual hemos estado incursionando en este trabajo:

La capacidad productiva de un individuo (docente) que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral (educativo), y no sólo de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto; es decir, la competencia es la integración entre el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir. (Toro y Cols., 2004: 3).

Siguiendo un propósito integrador, las competencias van más allá de los conocimientos que se adquieren. Incluyen operaciones mentales, emocionales,

espirituales y sociales complejas, en cuanto a su instrumentación de las diversas operaciones pedagógicas en el contexto curricular educativo, está dirigida a encontrar soluciones a eventos o situaciones de conflicto de acuerdo a saberes específicos. Para esto se emplea situaciones en las que el discente interactúe, transfiera y experimente los conocimientos, en una práctica de movilización integral y aplicación de los mismos a situaciones cada vez más complejas (Rodríguez Quezada, 2004).

A manera de ejemplo global, el Proyecto “Tuning Educational Structures in Europe” ha diseñado una metodología que considera las competencias como puntos de referencia como también los resultados del aprendizaje para poder entender el currículum de educación superior utilizado actualmente en instituciones universitarias de Europa (González y Waggenar, 2003). Este proyecto define la competencia como “una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (pág. 68). Dicha definición ubica los resultados del aprendizaje como referentes íntimamente relacionados con las competencias. Por tanto, el proyecto “Tuning” (González y Wagennar, 2003: 24) entiende dichos productos cognitivos como “el conjunto de competencias incluyendo el conocimiento, la comprensión y las destrezas que se espera que el discente conozca-entienda-demuestre después de haber completado un proceso a corto o largo de aprendizaje”.

El concepto de competencias curriculares manifiesta una perspectiva educativa de formación e integración (condicionado a cómo se apliquen en los eventos del aula), no sólo de resultados de aprendizaje cognitivos generales y de contenidos académicos específicos, sino de atributos individuales de cada alumno, sus experiencias, sus actitudes, de tal forma que incidan en una ejecutoria y rendimiento competente para consigo mismo y la sociedad. En otras palabras, ocurre un acto educativo de interconexión que atiende varios niveles de implicación del individuo en su desarrollo holístico como persona, como discente y como ciudadano que aprende. De acuerdo con el proyecto “Tuning” (González y Wagennar, 2003: 68), estos niveles en los cuales se comprenden y desarrollan las competencias son: a) conocimiento y entendimiento del conocimiento teórico de un área académica, capacidad de entender y comprender; b) conocimiento sobre cómo actuar o la aplicación práctica e instrumental del conocimiento en ciertas situaciones; c) conocimiento sobre cómo ser o saber identificar los valores que contribuyen a la integración de cómo se percibe y se convive con otros

en un contexto social.

Debido a la profundidad implicada en el desarrollo de competencias y su vinculación con los procesos educativos formadores de la evaluación y del currículum se hace necesario clasificarlas en cuanto a su alcance. Al rol que debe desempeñar cada persona y entidad involucrada en el acto de enseñar-aprender; a los contenidos temáticos y temas transversales; a valores y actitudes responsables. Existe diversidad de opiniones en cuanto a las clasificaciones de las competencias. En este renglón, Echevarría (1996), paralelo a la previa definición de Toro y Cols. (2004), ofrece una aproximación hacia la clasificación de competencias en el ámbito educativo, correlacionándola con cada momento transpedagógico. Los transmomentos de acuerdo con Fernández Pérez (2006) en cuanto a la acción educativa y la formación de los docentes son: a) competencia técnica o saber; b) competencia metodológica o saber hacer; c) competencia participativa o saber estar; d) competencia personal o saber ser.

Existen otras clasificaciones que aluden más a la esencia misma de las capacidades que sirven como referentes de las actuaciones educativas propiciadoras de un verdadero aprendizaje y la construcción de un currículum más integrado. Esto implica la utilización de métodos no tradicionales de evaluación del desarrollo y traslado de las competencias ubicando así a los alumnos en el desafío de aplicar sus saberes dentro de un marco de situaciones problema (Perrenoud, 1999).

En relación con las categorías de competencias, el proyecto de Delgado García y Cols. (2005) de competencias y evaluación en el espacio europeo de educación superior, las clasifican en transversales y en específicas. Las transversales son las que se comparten en todos los ámbitos del conocimiento. También las denominan generales. Las específicas son las que se relacionan con las disciplinas o asignaturas, haciendo referencia más directa al campo cognitivo, de saberes técnicos. Sin embargo, es imprescindible que cada disciplina presente competencias tanto transversales como específicas de modo que cumplan con el carácter elíptico de la integración curricular.

Las competencias transversales se clasifican a su vez en instrumentales, personales y sistémicas. Las competencias instrumentales intentan manifestar las capacidades y formación profesional. Las personales hacen referencia al progreso en el desarrollo de las habilidades de relaciones sociales, de integración en diferentes grupos sociales y la capacidad de trabajar en equipos de población diversa. Las sistémicas indican cualidades individuales y la motivación en el momento de trabajar y se relacionan a su vez con destrezas de comprensión de sistemas en su totalidad (Delgado

García y Cols., 2005).

Relacionando lo anterior con la orientación integradora del currículum, se presenta una clasificación particularmente relacionada con el entorno de una educación integral para la ciudadanía a base de competencias curriculares, a saber: a) competencia crítica que consiste en el desarrollo de actitud y capacidad del sujeto para participar en procesos democráticos; b) competencias emocionales, las que potencian un desarrollo más holístico de la personalidad, tanto en el ámbito cognitivo como el afectivo; c) competencia comunicativa o de desarrollo de destrezas dialógicas y capacidad para tomar decisiones; d) competencia de resolución de problemas y regulación de conflictos, también conocida como de enfrentamiento de situaciones problemáticas en un ambiente de no-violencia; e) competencia cibernética de desarrollo de conocimientos y habilidades acerca del uso autónomo, correcto y autorregulado de las nuevas tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación (Marco Stiefel, 2002).

Como resumen de la clasificación de competencias, el proyecto “Tuning” analizado en el diseño de evaluación por competencias de Delgado y Cols. (2003), ofrece la siguiente lista de competencias transversales de acuerdo a subcategorías (ver Tabla 4). Esta lista no es permanente ni exhaustiva dado el caso de la enorme cantidad y complejidad de competencias que existen o que pueden aparecer durante el proceso de aprendizaje. Las competencias mencionadas son algunas de las que más se acercan al propósito integrador del currículum y a la función formativa de la evaluación del aprendizaje. La Tabla 4 presenta tres categorías de competencias que impactan diferentes ámbitos del desarrollo y el aprendizaje del alumno: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Cada una de dichas columnas contiene una lista de posibles competencias clasificadas de acuerdo con las categorías previamente mencionadas.

Añadiendo a lo anterior, existen tres propuestas generales de modalidades curriculares por competencia que se están utilizando en el ámbito europeo de educación. El primer modelo curricular diferencia e integra las competencias generales y las específicas de las áreas curriculares. El segundo presenta modelos mixtos que mezclan competencias transversales y áreas disciplinares como competencias clave. El tercer modelo no establece diferencia entre las competencias básicas y las áreas disciplinares (Garagorri, 2007).

Tabla 4

Lista de competencias transversales por categorías (Delgado y Cols., 2003: 26-27)

Instrumentales	Interpersonales	Sistémicas
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis - Capacidad de organizar y planificar - Conocimientos generales básicos - Conocimientos básicos de la profesión - Comunicación oral y escrita en la propia lengua - Conocimiento de una segunda lengua - Habilidades básicas en el manejo de ordenadores - Habilidades de gestión de la información - Resolución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo interpersonales - Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar - Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas - Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad - Habilidad para trabajar en un contexto internacional - Compromiso ético 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica - Habilidades de investigación - Capacidad de aprender - Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones - Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) - Liderazgo - Conocimiento de culturas y costumbres de otros países - Habilidad para trabajar de forma autónoma - Diseño y gestión de proyectos - Iniciativa y espíritu emprendedor - Preocupación por la calidad - Motivación de logro

De acuerdo al informe de Delors (1996) y la UNESCO (1998), España y otros países utilizan el segundo modelo curricular por competencias el cual se ubica dentro de la primera modalidad: a) aprender a pensar; b) aprender a comunicar; c) aprender a vivir juntos; d) aprender a ser yo mismo; e) aprender a hacer y a emprender. Como se puede observar, estas competencias están organizadas de manera interconectada en acuerdo con las dimensiones pedagógicas presentadas a manera de jornada progresiva en cuanto al procesamiento de los saberes y los quehaceres del aprendizaje (Fernández Pérez, 2006).

Por otra parte, la Figura 12 ofrece un ejemplo práctico de cómo se puede desarrollar un currículum integral mediante la incorporación de competencias y saberes. Este ejercicio consiste de una adaptación de la rueda de aprendizaje y currículum propuesta por Palmer (1991), con bases en el diseño de evaluación continua y

currículo integral por competencias (Marco Stiefel, 2002; Palmer, 1991; Delgado García y otros, 2005). Desde una orientación con perspectiva transdisciplinaria y transversal, cada competencia se intercala de manera cíclica en el diseño e implementación del currículo integrador. Mediante el uso adecuado de la rueda se establecen interconexiones axiológicas de competencias, lo que infunde la idea de un desarrollo curricular transversal desde una postura procesual participativa, tanto del docente como del discente. Esto propicia el desarrollo y aprendizaje holístico de los alumnos como personas, ciudadanos y como agentes sociales de cambio individual y social. En la actualidad, el aprendizaje por competencias se ha incorporado al diseño, desarrollo y evaluación del proyecto curricular como una innovación educativa.

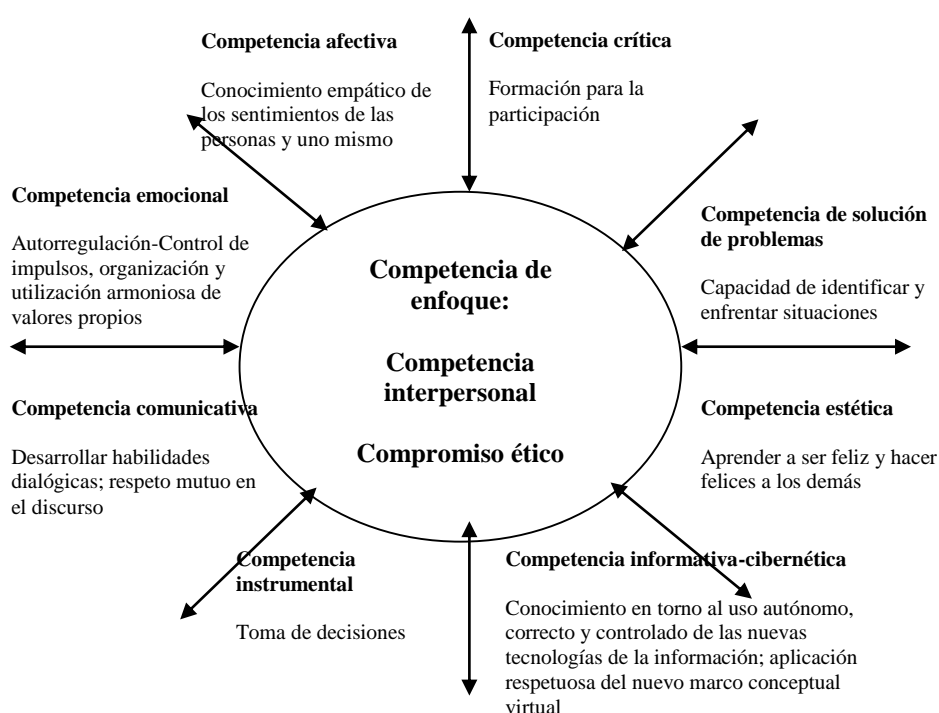


Figura 12. Rueda de planificación curricular integrada por competencias. Adaptada de Palmer (1991: 58).

En conclusión, se han descrito algunos aspectos imprescindibles del currículo integral los cuales aportan complementariedad temática, unidad, integración de los conceptos y las competencias en tanto cognitivas, afectivas, actitudinales, como morales. El currículo se perfila como proyecto de vida, de aprendizaje individual y social, de cultura y de desarrollo humano. De esta manera, todo lo que es el individuo, lo que aprende y las capacidades que desarrolla para trasladar su conocimiento, emociones y experiencias, impacta y moldea el currículo. Todo lo que forma parte del aprendizaje dentro de la plataforma curricular se perfila como elemento estructural,

organizativo y planificador, mediado por procesos interdisciplinarios y transversales.

Hay que tener en cuenta que las competencias no atribuyen por sí solas el carácter de formativa la evaluación del aprendizaje, como tampoco la naturaleza y misión del currículum integral. Lo que determina las funciones formadoras críticas que se han venido exponiendo será el balance que el docente demuestre entre su trasfondo teórico sociocrítico y una práctica educativa con la racionalidad práctica. Al mismo tiempo, las funciones formadoras fundamentarán el rol que desempeñará cada agente participante de la educación para toda la vida, así como el progreso en el crecimiento integral de un sujeto discente engranado en un proceso de aprendizaje autónomo además de ético.

2.7 La educación superior universitaria como contexto

Debido al alcance y ritmo vertiginoso de los cambios que requieren los tiempos actuales, la sociedad tiende a fundamentarse cada vez más profundamente en el conocimiento, las estrategias innovadoras de su procesamiento y la adaptación a nuevas situaciones. Lo anterior se enfoca hacia el éxito o hacia un desempeño laboral efectivo que fomente el incremento de la economía del país congruente con sus intereses políticos. Por eso, la educación superior y el interés por nuevos métodos de investigación se convierten en esenciales para fomentar un nuevo desarrollo intelectual, cultural, social, económico, natural ecológico sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Mucha gente, esferas de líderes políticos, educadores y otros agentes participativos de las comunidades esperan que la educación superior ejerza transformación y renovación de la sociedad actual la cual se percibe con frecuencia como la que *vive en una profunda crisis de valores*. Trascienda las consideraciones de carácter financiero y mercantilista. Finalmente puede incorporar dimensiones éticas, morales, y espirituales de los agentes protagonistas del acto didáctico y de aprendizaje (UNESCO, 1998).

El advenimiento del nuevo siglo XXI, particularmente las nuevas creencias, valores e ideologías postmodernas que consigo trae, han manifestado una demanda sin precedentes de una diversificación profunda en la educación superior, así como también un aumento en la concientización acerca de su vital importancia para el desarrollo sociocultural y económico. Lo previo implica reforzar la misión de la educación superior y las instituciones universitarias que le atañen, de modo que incida en la edificación del futuro, en el cual las generaciones más jóvenes necesitarán equiparse

con nuevas destrezas, conocimientos e ideales renovados acorde con los desafíos de los tiempos (UNESCO, 1998: 1).

Siguiendo el propósito de ver cómo se han dado los cambios estratégicos en la educación superior, presento una descripción del contexto de estudio de esta investigación, constituido por una institución de la educación antes mencionada. La intención consiste en estudiar cómo la educación superior universitaria conceptualiza y presenta la integración de áreas de conocimiento, destrezas y competencias. Además, se intenta determinar la posible congruencia entre la teorización e implementación del paradigma de enseñanza sociocrítico, la evaluación formativa del aprendizaje, y la perspectiva curricular; y si éstos inciden de alguna manera en acciones de motivar, aumentar el autoconcepto y aprender a desarrollar conocimientos, actitudes y valores. A manera de intento por investigar más sobre el contexto de la educación superior en Puerto Rico y Estados Unidos, presento el siguiente trasfondo descriptivo.

2.7.1 ¿Qué es la educación superior universitaria?

La educación superior es un campo del saber que está en continuo desarrollo, lo que encierra una evolución continua. Considero oportuno presentar algunos aspectos de la educación superior ya que esta constituye el eje central sobre el que giran la conceptualización y práctica de la evaluación del aprendizaje y la perspectiva curricular que se utilizan en la institución universitaria de esta investigación educativa.

La educación superior es una expresión que se utiliza en el sistema de educación de Estados Unidos, Puerto Rico y otros países, para hacer referencia a una diversificación de ofrecimientos académicos de educación formal ofrecida por colegios (“colleges”), universidades e instituciones semejantes. La UNESCO explicita que la educación superior comprende “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior” (UNESCO, 1998: 1).

La educación superior es ofrecida a través de instituciones educativas especializadas en este nivel. Las provisiones generales de las Secciones 101 y 102 de la Ley de Educación Superior de EE.UU., aplicables también a Puerto Rico, definen una institución de educación superior como: “la que presenta el grado de bachiller o no menos que un programa de 2 años que provee crédito dirigido a la obtención de un grado o, que provee no menos de 1 año de preparación para obtener un empleo que deje

ganancias o, que es un programa vocacional que provee capacitación para empleo de ganancias y que ha existido por lo menos dos años” (Higher Education Act, 1965).

Para considerar que una institución sea oficial y legalmente constituida para ofrecer programas y proyectos de educación superior, la empresa educativa interesada debe reunir los siguientes criterios: admitir como estudiantes regulares solamente a personas con un diploma o equivalente de escuela secundaria; o admitir como estudiantes regulares a personas quienes tiene más edad que la requerida para asistencia compulsoria escolar. Las instituciones pueden ser empresas de carácter privado o sin fines de lucro (Higher Education Act, 1965).

De acuerdo con los hallazgos de un foro interdisciplinario de estudiantes de Europa en relación con la educación superior (Association des Etats Généraux des Etudiants del 'Europe, 1985), muchas personas confunden este concepto debido a la multitud de cambios experimentados recientemente, sobre todo en lo que se relaciona con los cambios de nombres, titulaciones, grados, sistemas de evaluación alternativos que enfatizan lo formativo, actitudinal y procedimental dentro de un esquema de competencias, entre otros elementos en transición. En realidad, no existe una simple conceptualización en torno al tema. Lo que sí queda claro es su apelativo internacional de educación terciaria postescolar o postsecundaria que divide la educación en dos partes principales: una es la educación tipo A o educación superior, y la otras de tipo B o educación avanzada o continuada.

Un grado de educación superior toma al menos tres años para ser completado, convirtiéndose cuatro años en el tiempo más común para terminarlo. Se supone que este nivel de educación que comúnmente utiliza actividades de investigación, equipará al alumnado para el trabajo profesional en la sociedad. El logro de esto se emite en términos de diplomas nacionales de educación superior o avanzada, grados honoríficos, programas postgraduados como las maestrías y doctorados. Estas titulaciones y/o grados se reconocen a nivel mundial dando la connotación de especialistas con “expertise” en una serie de destrezas muy útiles en diversos campos del mundo laboral.

Algunos de los términos que hacen referencia a grados universitarios que despliega los ofrecimientos programáticos de la educación superior en Estados Unidos y Puerto Rico son: a) Bachillerato o “Baccalaureate”, educación subgraduada y se refiere al grado académico otorgado por un curso o concentración que generalmente dura entre tres a cuatro años; b) Maestría o Máster, grado académico otorgado luego de completar un curso a nivel postgraduado o graduado de uno a tres años o más de

duración, en preparación para un empleo de más alta cualificación o para lograr alguna especialización en cierta rama de un campo del saber determinado; c) Doctorado, grado académico más alto. Tradicionalmente, implica el reconocimiento del candidato como otro igual por la facultad de la universidad en la cual el alumno ha estudiado.

Existen tres categorías de doctorados: el de investigación, el primero profesional (sólo en Estados Unidos) y el honorario. El doctorado profesional es el que contiene programas educativos a nivel graduado cuya meta principal consiste en encontrar enfoque y perspectivas nuevas de cómo integrar el conocimiento académico con el profesional. El doctorado de investigación se otorga en reconocimiento de algún trabajo investigativo de tipo académico que cumple con unos estándares para ser publicado y representa un modelo de contribución para el conocimiento humano. Comúnmente, se somete para evaluación y se defiende la tesis o disertación doctoral, aunque en ocasiones se acepta un cuerpo de literatura publicado en vez de la tesis. El doctorado honorario se otorga en virtud de alguna contribución significativa a un campo del saber. Este tipo de doctorado no debe ser considerado académico en cuanto a su carácter procesual investigativo (Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe, 1985).

2.7.2 Funciones de la educación superior en su tarea de transformación integral

Dependiendo de la calidad de educación superior que se ofrezca, así serán las repercusiones para el desarrollo sociocultural y económico, además de la construcción del futuro y la cosmovisión social. Esto advierte repercusiones para el microsistema comunitario que representa el contexto cercano de vida y convivencia de los involucrados en los procesos de formación. También alcanza interés global que ejerza en la sociedad en general en cuanto a la aplicación efectiva de conocimientos, problematización de estos, experiencias, creencias y valores para la solución de problemas sociales que aquejan. El producto derivado de los efectos de la educación superior de cada nación en la formación de individuos y profesionales será de crucial importancia para reflexionar sobre la práctica profesional docente en cuanto a la tarea de la evaluación del aprendizaje en su plataforma curricular con su perspectiva particular.

A continuación, ofrezco una descripción somera de las funciones globales de la educación superior, las cuales podrían brindar enfoque estratégico de su misión ante la

preocupación por encontrar soluciones a desafíos que forman parte del día a día, no sólo en el acto del aula, sino en los sistemas universitarios y políticas nacionales. Además, esta información puede contribuir a la reflexión sobre la percepción que tanto alumnos como profesores puedan manifestar en relación con la efectividad del impacto que están surtiendo la práctica percibida de la evaluación del aprendizaje, y el diseño con su puesta en marcha del currículum en torno al buen aprendizaje y desarrollo integral de todos los agentes que participan en el aula de clases.

Me limito a mencionar sólo algunas funciones de la educación superior que parecen estar más profundamente contenidas en las tareas de enseñanza que se investigan en este trabajo. Se derivan del estudio de la UNESCO (1998) que trata en torno a cómo puede la educación superior emprender la transformación y la renovación en la sociedad contemporánea para enfrentar constructivamente la profunda crisis de valores, aliviar la recesión económica de carácter mundial y asumir, con un fundamento sólido e integral de principios y acciones correspondientes. Estas últimas hacen alusión a otras dimensiones tradicionalmente denominadas como subjetivas. Ejemplo de dimensiones subjetivas son la moralidad y la espiritualidad que tradicionalmente no se toman en consideración en las evaluaciones ni en la construcción de currículum, aunque conforman parte del desarrollo integral del ser humano.

Un resumen de las funciones de la educación superior, de acuerdo con la Conferencia Mundial de la Educación Superior de la UNESCO son: a) educar, formar y realizar investigaciones (formar diplomados altamente cualificados; formación que propicie el aprendizaje permanente; comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas); b) función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva (preservar y desarrollar funciones fundamentales con exigencias éticas y rigor intelectual; opinar con autonomía y responsabilidad acerca de problemas éticos, culturales y sociales, utilizar capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados como la paz, la justicia, la igualdad, la solidaridad, entre otros); c) forjar una visión de la educación superior mediante la igualdad de acceso; d) fortalecer la participación y promoción del acceso de las mujeres; e) promoción del saber a través de la investigación en la ciencia, el arte y las humanidades, además de la proclamación de sus resultados de acuerdo fuentes de información públicas como privadas; f) orientación a largo plazo basada en la pertinencia; g) reforzar la cooperación con el mundo laboral, y el análisis y la previsión de las necesidades reales

de la sociedad actual; h) diversificar como medio de reforzamiento de la igualdad de oportunidades; i) métodos educativos innovadores fundamentados en el pensamiento crítico y la creatividad (reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales); j) el rol del personal institucional y los alumnos como principales protagonistas de la educación superior; k) poner en acción la visión a través de una evaluación de la calidad teniendo en cuenta la diversidad en vez de la uniformidad, dentro del alcance de una dimensión internacional. l) tomar en consideración el potencial y los desafíos de la tecnología; m) reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior mediante la elaboración de capacidades y estrategias pertinentes de planificación y análisis de las políticas con una práctica de perspectiva progresista futurística; n) convertir la financiación de la educación superior como servicio público; ñ) poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y los continentes; o) recuperar los “buenos cerebros perdidos en fugas pasadas”; p) fomentar asociaciones y alianzas basadas en intereses comunes, respeto mutuo y credibilidad para renovar la educación superior (UNESCO 1998: 4-23).

La mayoría de las funciones anteriores son centrales en el marco de procesos mentales y actitudinales. Igualmente promueven la activa intervención de los estudiantes y profesores en la toma de decisiones, así como para la formación y refuerzo de comportamientos que favorecen su autoformación y autorregulación de aprendizajes vinculados a la didáctica y el currículum educativos. Por ejemplo, la primera función de educación superior de acuerdo con la UNESCO (1998) mencionada en el párrafo anterior, tiene que ver con el fomento de las más altas destrezas de pensamiento, en cuanto al procesamiento de información y conocimientos aplicados a todas las esferas en la convivencia, tanto en la comunidad como en la sociedad global. Tales destrezas son puntos importantes de referencia que emergen de una evaluación crítica permanente la cual permite que el profesor, por un lado, pueda apreciarse a sí mismo como persona y profesional, y por el otro, que confronte su rutina evaluativa y los desafíos que de esta emanan de tal manera que su enseñanza facilite la transformación de ideas, creencias, comportamientos, dirigiendo así al alumnado hacia un aprendizaje cada vez más autónomo, responsable y ético.

Por otra parte, el profesor no es el único agente educativo que puede evaluar en las instituciones de educación superior. Las demandas que se desprenden de estas funciones de la educación superior bien ejercida también propician la oportunidad que los alumnos desempeñen un rol de liderazgo compartido en la práctica evaluativa, el

diseño de actividades o contenido curricular, contemplando el desarrollo de actividades permanentes de investigación, interpretación y reflexión. Así, no tan solo se mejora la práctica evaluativa y curricular del profesorado, además de las maneras más efectivas en que los alumnos aprenden contenidos y destrezas para la vida, sino que también ocurre lo que Gimeno Sacristán denomina en su reflexión acerca del currículum educativo como la *modificación de mentalidad*. Este cambio de mentalidad se refiere a que el esquema mediado de los docentes en la evaluación es cambiabile y educable, pudiendo modificarse luego de sufrir una serie de transformaciones (Gimeno Sacristán, 1991: 373-403).

Las transformaciones inherentes a las funciones de la educación universitaria descritas en esta sección guardan relación con aspectos técnicos de los instrumentos de evaluación que se administran actualmente según la racionalidad positivista aunque las políticas educativas universitarias reclamen una concepción sociocrítica. Otros aspectos que las funciones de la educación universitaria pueden transformar son: el producto que se considera como rendimiento esperado, la ampliación de los criterios y categorías a ser evaluados, y la participación de los estudiantes mismos en su propia evaluación.

2.7.3 Implicaciones de la evaluación educativa y el currículum en la educación superior universitaria

La educación en un mundo cambiante puede constituirse en un recurso motivador efectivo para poder enfrentar desafíos sociales actuales como la desvirtuación de valores, la estratificación socioeconómica desequilibrada, entre otros. La propia naturaleza y la identidad originales de la educación propician la transformación del pensamiento y del ser, dirigiendo todo aprendizaje hacia el intento de formar parte del grupo de creadores de soluciones que respondan pertinentemente a los cambios actuales del mundo. Esta dinámica es concurrente con el intento de mejorar la calidad de nuestros métodos educativos, nuestro funcionamiento como profesionales docentes, nuestra educación y el aprendizaje compartido, nuestros alumnos, y nosotros mismos como personas y profesionales. Siguiendo este sentido, las instituciones universitarias no son la excepción ante el desafío a cambiar para mejor.

A lo largo de los tiempos, la educación superior ha evidenciado una capacidad significativa para transformarse y fomentar cambios progresistas en diversas sociedades. De acuerdo con la visión mundial sobre la educación superior en cuanto a

su acción para el siglo XXI, ésta deberá tornarse en una más diversificada en sus ofrecimientos curriculares y didácticos, con una más profunda conciencia de lo vital de su misión generadora y transformadora en el desarrollo sociocultural, económico, y actitudinal valorativo de las comunidades (UNESCO, 1998). El propósito primordial de la educación superior ante los nuevos desafíos consiste en preparar a nuevas generaciones que muestran necesidad e interés para que puedan innovar sus estilos de vida, su manera de ver el mundo, sus acciones a través del acceso, obtención, y adaptación de nuevas competencias, destrezas, valores, conocimientos e ideales.

En el cumplimiento de una misión formadora tan amplia, la educación superior enfrenta varios desafíos, algunos de estos más limitantes y obstaculizadores que propulsores de oportunidades: a) los costos relativos al acceso a los programas; b) la igualdad de condiciones de acceso y estudio; c) la capacitación del personal administrativo y docente, d) la formación basada en competencias o capacidades y destrezas; e) la continua mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la investigación y acciones asociadas como la de la evaluación relevante que promueva el aprendizaje y un currículum que fomente la autonomía y la inclusión del desarrollo de valores y actitudes humanas; f) la planificación contextual y relevante de los programas de estudio; g) empleomanía de los egresados con títulos y grados; h) entre otros posibles desafíos de acuerdo a cada contexto.

Las ideas expuestas previamente declaran que el mayor reto que han manifestado los sistemas de educación superior universitaria de muchos otros países consiste en la carencia de atención adecuada así como de planificación estratégica propia en ciertas áreas de tipo educativo, financiero, ético, las cuales son indispensables para lograr la plenitud y desarrollo integral de los discentes. A esto se le pueden añadir las discrepancias innegables que existen entre las necesidades reales de los estudiantes y las prácticas profesionales docentes que muchas veces sirven intereses impuestos por políticas educativas o procedimientos institucionales de sistemas educativos y universitarios.

Los conflictos que reflejan los sistemas educativos de nivel superior universitario (Reino Unido, EE.UU., P.R., otros países) se relacionan directamente con la evaluación, el currículum, la investigación en la educación y las posibles repercusiones del buen o mal entendimiento de tales tareas de enseñanza, además de su aplicación en los eventos de enseñanza-aprendizaje. Este particular sugiere que se debe restaurar la evaluación a su rol vital en la enseñanza y el aprendizaje, desterrando la

desastrosa división que existe en estos ámbitos. Se debe evitar la utilización de resultados de “assessments” o evaluaciones de rendimiento académico para categorizar las instituciones, su alumnado y docencia, como fracasados. Se debe extender la oportunidad de desarrollar el “expertise” pedagógico mediante la realización de experimentos pilotos de enseñanza aprendizaje, la evaluación profesional de sus resultados y la diseminación de prácticas buenas innovadoras (Mortimore, 2010).

Aunque durante la segunda mitad del siglo XX la matrícula de alumnos en universidades presenta un drástico crecimiento¹⁴ evidenciando un mayor acceso a la educación superior a finales de siglo, la realidad imperante acentúa que las desigualdades y retos aún continúan incrementando. La mayor disparidad se observa entre los países en desarrollo y los países menos adelantados en relación con el acceso a la educación de este tipo y los recursos de investigación que poseen.

Cabe la observación que los desafíos antes mencionados y otros similares se repiten en muchos sistemas educativos del mundo, probablemente con distinta intensidad y frecuencia. Para cumplir con sus objetivos formadores e integradores, la educación superior debe hacer frente a tales problemas garantizando así nuevas oportunidades para los ciudadanos interesados en aprender y mejorar su calidad como seres humanos y entes sociales. El intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las investigaciones innovadoras en el campo educativo, como por ejemplo, la integración de nuevas tecnologías propiciadoras de aprendizaje, pueden servir como oportunidades para resolver la evaluación y el currículum.

La siguiente sección presenta una descripción interpretativa en torno a la inminente necesidad de cambio e innovación ante los desafíos que enfrenta la educación superior de Estados Unidos y de Puerto Rico. Dichos desafíos pueden estar asociados a conflictos inferidos del falso entendimiento sobre el cumplimiento de las funciones de la educación superior, que supuestamente fomentan el desarrollo integral del alumno y la mejora de la práctica de la enseñanza. Todo ello enfatiza la incongruencia de políticas de sistemas universitarios y educativos de los países en estudio y los intereses nacionales. También, describo las implicaciones que esto conlleva para mejorar lo que no funciona de la evaluación del aprendizaje y el currículum del sistema universitario en Puerto Rico.

¹⁴ El informe de la UNESCO (1998) declara que el número de estudiantes matriculados se multiplicó al comparar cifras del 1960, con 13 millones de alumnos, con el 1995, en el que 82 millones de estudiantes se registraron.

2.8 Desafíos puntuales de la evaluación del aprendizaje y el currículum de la educación superior universitaria en Estados Unidos y Puerto Rico

La educación superior está mayormente enfocada, administrada y ofrecida a través de instituciones de educación de dicho nivel, de las que configuran en forma prominente las universidades. En el mismo sentido, cuando nos referimos a la educación superior en este trabajo lo hacemos con referencia a educación universitaria o a los sistemas e instituciones universitarias que siguen las políticas de los gobiernos y/o del Departamento de Educación de los Estados Unidos de América y Puerto Rico. Las siguientes secciones se presentan al lector como marco de referencia para entender mejor el contexto educativo en el que se intenta investigar y reflexionar, particularmente acerca de las tareas de evaluación del aprendizaje y del currículum. En esta exposición, se sigue el principio de exposición de lo general a lo particular, presentando el discurso desde la situación de la educación superior, primero a nivel global, luego a nivel de los países en los que se estudia que son Estados Unidos de América y Puerto Rico. Tanto la revisión de literatura revisada como las observaciones puntuales ubicadas en el contexto de la realidad educativa investigada de los países mencionados, evidencian una serie de conflictos o problemas de índole teórica y práctica en cuanto a la conceptualización, organización e implementación de las tareas de enseñanza. Al mismo tiempo, las siguientes secciones presentan argumentos teóricos en el área de la educación superior que bien pueden servir como justificantes de la problemática de este trabajo.

De acuerdo al resumen sobre el progreso que los estados y la nación de EE.UU. han realizado desde principios de la década de los 90 en cuanto a la educación superior, Hunt Jr. (2006) expone que a partir de los primeros momentos históricos de la formación legal de los EE.UU. como país, siempre ha estado presente el interés por reconocer que la educación superior tiene que fomentar la economía y la democracia. Esto se evidencia en el pensamiento de Thomas Jefferson, uno de los primeros presidentes de la nación norteamericana, cuando abogó por una educación superior pública que fomentara una ciudadanía informada y educada, así como también que ésta se convirtiera en una inversión en el futuro económico de la nación.

La descripción sobre la educación superior en Puerto Rico de la Dra. Viviana

Abreu Hernández, profesora de la Universidad de Puerto Rico¹⁵, ubica al sistema universitario puertorriqueño integrado al sistema universitario estadounidense, siguiendo así el mismo modelo en cuanto a aspectos académicos, docentes y administrativos. Por ejemplo, se ofrecen los mismos grados académicos o profesionales como el asociado, el bachillerato (denominado licenciatura en otros países latinoamericanos), maestría y doctorado. Consecuente a la jerarquía de autoridad administrativa, la máxima autoridad de las universidades, tanto estadounidenses como puertorriqueñas, la constituye un presidente en vez de un rector, siendo este último el título utilizado en el caso de muchas universidades iberoamericanas y europeas.

Añadiendo a lo anterior, como producto de la integración de los sistemas universitarios de EE.UU. y P.R., los alumnos que cualifican de acuerdo a sus ingresos en el hogar pueden obtener becas para estudios y préstamos federales, ayudas que provienen del gobierno estadounidense, y algunas de la universidad local como estudio y trabajo, beca legislativa, matrícula de honor, entre otras (Abreu Hernández, 2010).

En su conferencia sobre algunos aspectos de interés de la actual educación superior en EE.UU., Ward (2007) expone que desde mediados del siglo XX hasta el presente ésta ha sido considerada como el eje principal en torno al cual gira la economía nacional convirtiéndose en fuente originadora de oportunidades y movilidad. Dicha visión no dista mucho de la que dio origen a la filosofía misional de la educación superior en el tiempo de Thomas Jefferson, expresidente de EE.UU.

La intensificación de la investigación universitaria y la expansión en el acceso a la educación superior se han combinado para crear un grupo de instituciones altamente diferenciadas que provean opciones de educación alterna, innovadora. Algunos informes sobre la ejecutoria de los alumnos provenientes del sistema educativo de nivel secundario que han sido admitidos en el sistema universitario, expresan frustración ante las limitaciones demostradas por estos en su aprendizaje, desarrollo y aplicación de destrezas, logro de competencias y cumplimiento de criterios para el éxito profesional.

¹⁵ La Universidad de Puerto Rico es la universidad pública del Estado Libre Asociado de Puerto Rico. Es uno de los componentes principales del sistema de educación superior de la Isla contando con una amplia red de Colegios Regionales en diferentes pueblos fuera del área metropolitana. Aunque forma parte del sistema de educación superior de Estados Unidos, y está acreditada por algunas agencias de zonas o regiones de dicho país, sus estrategias de enseñanza y desarrollo de personal docente pretenden propiciar la excelencia, la calidad y el bienestar general de su comunidad académica fomentando el diálogo y el pensamiento crítico en torno a la educación universitaria, estilo que se observa bastante y en ocasiones hasta incongruente con la práctica educativa, en contraste con muchos otros estados de la nación madre.

Las declaraciones de los informes alegan que la educación superior está amenazada por la pobre calidad educativa y la carencia de evidencia pertinente sobre la ejecutoria en el aprendizaje (Barrington, 2003; Ward, 2007).

En términos generales, la percepción generalizada atribuye a la educación superior haber contribuido hacia el progreso económico de las sociedades estadounidense y puertorriqueña. Es de común acuerdo el principio que un equipo de trabajo educado, por lo menos en términos de destrezas especializadas, es esencial para una sociedad industrial avanzada. Sin embargo, los niveles actuales y las distintas preparaciones educativas se proyectan al presente como inadecuados para responder a los cambios inminentes que ha sufrido la economía global. Parte de esto, lo confirman los resultados de Censo de Estados Unidos del 2007 que suscitan una marcada preocupación por la disminución drástica observada en la retención de alumnos en diferentes niveles educativos en EE.UU. (Crissey, 2009: 5). Para ver una representación gráfica acerca de la retención educativa en programas de grado universitario de bachillerato que la población estudiantil de Estados Unidos reflejó en el 2007, refiérase a la Figura 13, adaptada y traducida al español.

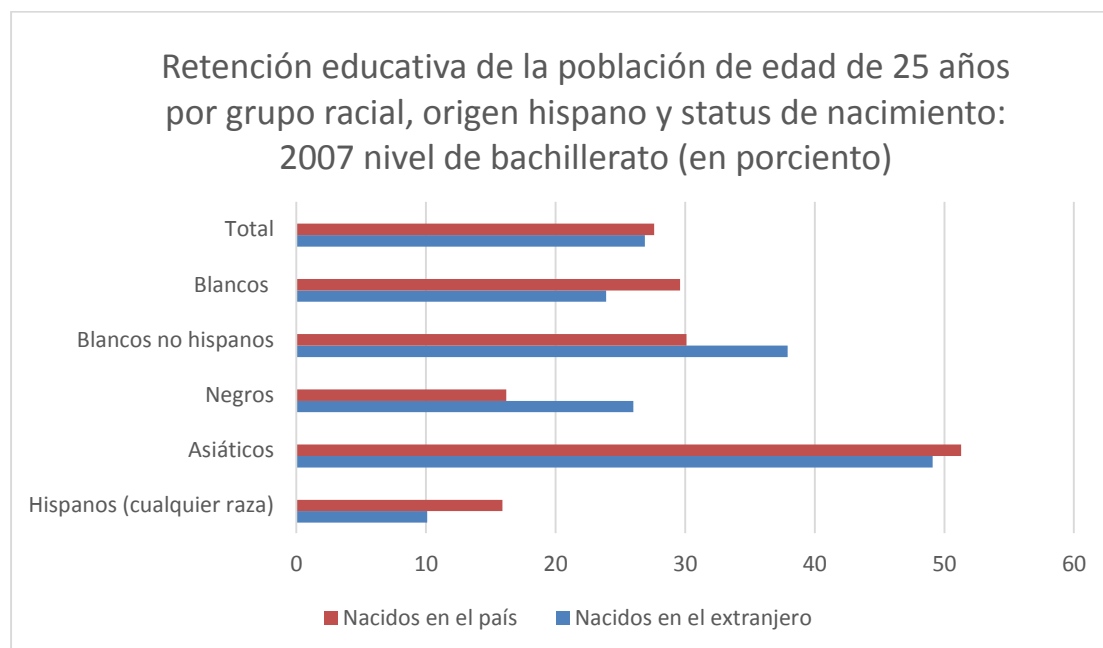


Figura 13. Retención educativa de la población de 25 años de edad y por grupo racial, origen hispano y status de nacimiento: 2007 nivel de bachillerato. Adaptada y traducida de Crissey (2009: 5)

El gráfico anterior presenta los porcentajes de estudiantes que continúan estudios a nivel de bachillerato en universidades de Estados Unidos. La categoría de

edad que sirve como referente es la de 25 años de edad. La retención educativa varía dependiendo de varias características demográficas, incluyendo el factor edad. El aumento en general que ha ocurrido en las últimas seis décadas en cuanto al porcentaje de retención educativa se debe en gran parte a que grupos de alumnos compuestos de generaciones más jóvenes (y más educadas) han reemplazado a generaciones adultas de más avanzadas edad y menos preparadas (Crissey, 2009: 4).

El gráfico anterior también menciona varias razas y el origen hispano como variables demográficas que muestran cierta incidencia correlacional con el porcentaje de retención educativa a nivel de bachillerato. Los asiáticos representan el grupo racial con más alto nivel de retención educativa con por lo menos estudios pertenecientes al grado universitario de bachillerato. El grado de retención de la raza afroamericana representa ser más bajo en comparación con los asiáticos, los blancos y otros, exceptuando a los hispanos, quienes caen en el porcentaje más bajo de retención educativa en todos los niveles educativos. También hay que tomar en cuenta las discrepancias que existen entre los estudiantes estadounidenses nacidos en el país y los nacidos en el extranjero. Esta variable también evidencia diferencias en el porcentaje de retención educativa en estudios de educación superior, particularmente a nivel de bachillerato.

En relación con el propósito general sobre el cual ha girado la educación superior por muchos años, el mismo Ward (2007) menciona que la competitividad de Estados Unidos de América está a punto de la debacle. Este comentario evaluativo está sustentado por lo que expone el Servicio de Examinación Educacional, la cual es una agencia que explora temas educativos de preocupación para EE.UU., a través de un informe titulado *America's Perfect Storm (La tormenta perfecta de América)*.

Entre otros artículos, sugiere que los cambios que se han estado observando en la re-estructuración de la economía global actual y los movimientos demográficos vertiginosos son de tal magnitud que componen una *tormenta perfecta*. Congruente con esto, el informe preparado por el Centro Nacional sobre Educación y Economía titulado *Tough Choices: Tough Times (Alternativas difíciles: Tiempos difíciles)* asegura que la vulnerabilidad económica consiste en que la educación de EE.UU. y sus sistemas de capacitación fueron edificados para una era tecnológica diferente y que “podemos llegar donde debemos llegar sólo cambiando todo el sistema”. Este argumento concluye con la declaración de que la comunidad académica necesita asumir un sentido de acción que intente más que simplemente huir de la *tormenta*, sino que más bien nos dirija a

redefinir o cuestionar la *tormenta* como tal.

Hablando en particular sobre la educación superior de Puerto Rico, en primer lugar se hace necesario clarificar su designación política, la cual la postula bajo la fórmula de Estado Libre Asociado de Puerto Rico. Me parece crucial expresar este inciso ya que el desarrollo y puesta en marcha del sistema educativo nacional de Puerto Rico está inmerso en una identidad política, o más bien politizada lo cual afecta todos los componentes, tareas y naturaleza de la educación que se ofrece en la realidad del aula de clases.

Puerto Rico es una isla que configura un territorio posesión no incorporado, aunque autogobernado, de los Estados Unidos de América. En el 1898, la isla de Puerto Rico fue ocupada por Estados Unidos durante la Guerra Hispanoamericana, después de ser gobernada bajo el régimen monárquico español durante aproximadamente más de 400 años. Al estar actualmente operando según la administración estadounidense, la educación de todo nivel ocupó una posición de prioridad para EE.UU. Consecuentemente, se estableció la educación pública como una réplica del sistema educativo estadounidense, lo que implicó serios problemas debido a la preminencia otorgada al idioma inglés como medio principal de instrucción y el español, la lengua nativa, como una materia especial electiva. Debido a que muy pocos criollos puertorriqueños dominaban el inglés, éste no se hablaba fuera del salón de clases, originando múltiples obstáculos para el avance educativo relevante sustentados por una casi total descontextualización de la enseñanza, un currículum totalmente prescrito por fuentes extranjeras con otra lengua y otra identidad, espacios vacíos en la comunicación de contenidos, entre otros.

Para el 1915, el español volvió a ser la lengua principal de la isla que establecía la Constitución de Puerto Rico, convirtiéndose en el medio de instrucción en el 1949 para todas las escuelas públicas del país. Para el 1927, la ciudadanía estadounidense fue otorgada por decreto legal del Congreso de los Estados Unidos, pero no como parte de la Constitución de dicho país (Glave y Lee, 2010).

Se debe recalcar que no podemos entender el sistema de educación universitaria de Puerto Rico sin antes entender el de Estados Unidos. Esto es debido a su asociación política legal, además de semicultural¹⁶. De esta manera, los intereses, propósitos

¹⁶ Utilizo el término semicultural ya que las generaciones más jóvenes se han apropiado más profundamente de costumbres y del lenguaje anglosajón de Estados Unidos, según se puede observar en sus diálogos informales en pasillos de escuelas y universidades, tiendas de

generales, leyes y políticas educativas deben considerarse como algo compartido aunque con variantes contextuales. Esto último se refiere a lo que mencionábamos anteriormente acerca de su herencia cultural española que imprimió una forma original, aunque ecléctica, en la identidad del criollo puertorriqueño, su gobierno, sus costumbres, sus comidas, su música, durante más de 400 años. Dicha herencia recibió inserciones como la indígena taína y tribus previas a los tiempos coloniales españoles, además de la cultura africana comenzada durante el período de la importación de esclavos a la isla.

Continúa la descripción sobre el sistema de educación de Puerto Rico expuesto por Grave y Lee (2010) mencionando que la ley puertorriqueña define la educación formal obligatoria entre las edades de 4 a 21 años. El Artículo 1.03 de la Ley 149 del 15 de julio del 1999 (efectiva en el año académico 2011 y 2012) declara que el “Pre-Kinder” (Pre-Jardín de Infancia) es compulsorio en el primer nivel de educación formal. Por norma general, las instituciones de educación superior de Puerto Rico tienen alguna acreditación regional a través de la Comisión de Educación Superior de Puerto Rico y la Asociación de Colegios y Escuelas Secundarias de los Estados Centrales (“Middle States Association of Colleges and Secondary Schools”). Existen otras agencias acreditadoras de Estados Unidos que ofrecen cobertura a algunas instituciones universitarias así como instituciones de nivel primario, intermedio y secundario de la isla (Grave y Lee, 2010).

La estructura del sistema de educación superior de Puerto Rico incluye los mismos grados que los EE.UU. La mayoría de las instituciones de educación superior de P.R. obtienen una acreditación institucional otorgada por una entidad privada reconocida por el Departamento de Educación de los EE.UU., organización responsable de verificar que la universidad cumple con los estándares de calidad institucionales. La agencia acreditadora se asegura de que la educación provista por las instituciones de educación superior sea de calidad aceptable. Estas agencias funcionan a nivel regional y nacional, desarrollando criterios de evaluación y conduciendo evaluaciones de grupos de pares para determinar si la institución satisface los estándares requeridos dependiendo del nivel de educación que ofrece. Las agencias de acreditación que

departamentos, etc. En contraste, es mi percepción personal que gran parte de las generaciones de más de 25 años, todavía conservan un sentido de defensa por el idioma español acompañado de costumbres españolas reflejadas en manera de usar dichos populares, la preparación de alimentos del diario, las maneras de comunicar o expresar lo que ocurre en el entorno social de acuerdo con los noticiarios, entre otros elementos.

extienden el estatus de miembros acreditados a instituciones de educación en P.R. son: la Asociación de Colegios y Escuelas de los Estados del Centro, Asociación de Colegios y Escuelas del Sur, la Asociación de Escuelas y Colegios de Nueva Inglaterra, y el Consejo de Acreditación para los Colegios y Escuelas Independientes (Higher Education Act of 1965).

2.8.1 Necesidad de cambios congruentes: Políticas y prácticas educativas

Los efectos que surten los cambios en el mundo entrelazan una serie de consecuencias en diversos ámbitos, a saber: el temporal, la interacción social, el carácter e identidad de las gentes, entre otros. Cada cambio conlleva consigo el desafío de forjar procesos que integren el progreso y la equidad humana; que fomenten el respeto hacia lo que somos como personas y de nuestro medioambiente; que eduquen en todo para aprender a desarrollar esperanzas de mejoramiento, tanto propio como ajeno; que ayuden a transmitir de maneras relevantes las buenas condiciones de una vida integral a las generaciones del presente y del futuro.

La educación es una etapa de transición entre el individuo, su identidad personal, su identidad social. Los eventos de transición que son razonados cognitivamente, afectivamente y valorativamente, desafían la actual práctica educativa rutinaria del aula de clases, de las instituciones educativas, de los administradores de la educación y del profesorado. En este sentido, como comentaba en la problematización introductoria de este trabajo, muchas prácticas educativas actuales no cumplen con su función primordial de ayudar a entender el significado de las situaciones cambiantes de modo que motive un enfrentamiento cognitivo formulador de otros posibles planes estratégicos, a la vez creadores de otros caminos, oportunidades alternas, soluciones.

En afirmación de lo expuesto en la introducción, evidentemente se observa que existe contradicción en la puesta en acción de las políticas educativas que, aunque reclaman ser innovadoras por estar dirigidas hacia la autorrealización total de los individuos, su implementación subsecuente brinda la apariencia de divorcio entre la conceptualización que le dio origen o de los mismos agentes protagonistas y el proyecto curricular. En este nivel, los discursos suscriben una naturaleza y función ambiguas, además de retóricas a la cultura del currículum y la evaluación educativa al enmarcar un vocabulario técnico de buena expresión o “ars bene dicendi” que aparenta ser la solución ulterior a todos los problemas de los procesos de enseñanza aprendizaje en la ciencia didáctica, sin siquiera cumplir con dichos preceptos utópicos en los actos de la

práctica educativa.

La descripción anterior nos lleva a pensar que la educación, el currículum y sus tareas educativas involucradas, junto con su clientela, demandan un cambio radical. Resalta la exigencia porque los discursos de las políticas educativas, las prácticas docentes y la calidad de la enseñanza-aprendizaje exhiban correspondencia en sus concepciones y propósitos, con un alcance de mejora del contexto tanto dentro como fuera de las actividades del aula. La evidencia evoca el cambio radical de la naturaleza, funciones, políticas, comunicación y práctica del proyecto curricular inclusivo de los elementos de la cultura educativa que lo entretejen. Los cambios que reclaman la evaluación y el currículum deben por tanto reorientarse hacia la adquisición de significación en tanto manifestación y desempeño observables. Necesitan propiciar la diversificación de ambientes de aprendizajes, metodologías de enseñanza, recursos innovadores, además de otras formas relevantes de utilizar toda esa gama de objetivos y tareas, que afecten de forma positiva la actuación y construcción del aprendizaje de los estudiantes en las esferas académica y vivencial. De esta manera, se hará imprescindible la utilización de procesos de pensamiento como la interpretación, argumentación y reflexión que culminen en propuestas contextuales de prácticas evaluadoras, así como la formulación de criterios que surjan de los mismos discentes y docentes en continua interacción en las actividades educativas del aula y de la vida misma.

Es real la convicción, tanto en el ámbito popular como el profesional educativo, que el sistema educativo actual, según lo *objetivizan* las definiciones de políticas educativas reguladoras, no funciona. La educación tradicional se ha caracterizado por ser primordialmente selectiva, estimuladora de cierto *elitismo académico escolástico* que compensa las exigencias de poder y las demandas económicas de ciertos sectores sociales. La educación tradicional ha demostrado que la práctica docente del tipo anterior está centrada en enseñanzas generalizadas, no en conocimientos ni habilidades previas del educando, mucho menos en los procesos de investigación aplicados basados en autovaloraciones y emancipación del propio aprendizaje.

Profesores, alumnos, padres, políticos, y profesionales en otros campos interpelan que se efectúe un cambio genuino en la educación de los *hijos de las diversas naciones*. En parte, esta percepción emerge de la perspectiva de las políticas nacionales de diversos países la cual actúa de modo contraproducente a los principios que defienden una educación integral efectiva y la implementación y praxis de dichos

conceptos en el quehacer educativo. Ejemplo vivo de esto lo reclama el reportero Oppenheimer (2010) en su descripción interpretativa de cómo la obsesión de gobiernos y sociedades por el pasado fomentan una actitud egoísta a la vez que paralizante, que sirve de obstáculo en el mejoramiento de la economía del conocimiento del siglo XXI. A través de sus experiencias de viajes periodísticos por el mundo, Oppenheimer detecta y puntualiza que la principal asignatura que puede sacar de la mediocridad económica e intelectual a muchos países de Latinoamérica es la educación.

En su discurso, Oppenheimer contrasta la educación vanguardista de países como China, India, otros países asiáticos y de Europa Oriental. Es paradójico el hecho de que tales países que viven bajo el control de gobiernos y políticas internas como externas, y que reclaman el desarrollo de valores como la libertad, la igualdad ciudadana, o el privilegio de una educación para todos y entre todos, no están demostrando en sus acciones políticas y educativas lo que proclaman en sus principios. Claramente se evidencia un “lapsus” de incongruencia entre las políticas y su puesta en práctica, particularmente lo que corresponde al ámbito educativos como el de Estados Unidos y sus posesiones territoriales que no son estados incorporados (esto es, Guam, Islas Vírgenes, Marianas del Norte, Puerto Rico, Samoa Americana), que actualmente enfrentan la misma necesidad de transformación en sus políticas externas e internas, filosofía y práctica de educación, identidad e interacción social.

El reclamo del discurso se resume en la necesidad urgente de un cambio en la mentalidad de los gobiernos, los sistemas e instituciones educativas además de sociales. Esto requiere que se tome en serio la intencionalidad de cambios sustanciales en la educación, la ciencia, la tecnología y que se proyecte hacia la innovación; que en vez de fundamentar los sistemas de gobierno y de educación en intereses mercantilistas o comerciales se torne hacia una acción propiciadora de un verdadero aprendizaje que perdure para siempre en la mente, el corazón y la acción de los pueblos que lo construyen.

La acción urgente de cambio exhorta a los líderes de gobierno y ciudadanos de dichos países con sistemas educativos que ya no son funcionales a forjar una educación crítica formadora de personas íntegras. Esto demanda la relectura interpretativa de lo que somos, de lo que sabemos y lo que hacemos con dichos saberes, en un plano individual pero con la intención de incidir positivamente con el colectivo social. De este modo, la nueva cultura curricular educativa que surge exige que se fundamente en procesos de aprendizaje, con su respectiva evaluación, que tomen en cuenta la totalidad

del individuo, sin fragmentarlo en objetivo o subjetivo; que sean propiciadores de oportunidades equitativas de una mejor educación, que a la vez estimule el autodescubrimiento y el saber autónomo elementos protagónicos en el desarrollo del carácter e identidad de liderazgo.

De especial mención es el interés principal de las políticas de educación superior de EE.UU. que ha estado motivado en las intenciones de antaño postuladas por Thomas Jefferson en su intervención como presidente; a saber, el de fomentar la formación de ciudadanos educados e informados en varias áreas del saber, y el de postular la educación superior como una inversión para el futuro de la economía del país. Estos dos propósitos de carácter público dieron origen a la Ley “Land Grant” del siglo XIX y a la Ley G.I. Bill adoptada después de la Segunda Guerra Mundial, las cuales expandieron en gran manera el alcance de la educación superior americana dentro de dicho marco conceptual. Los propósitos públicos mencionados anteriormente parecen servir todavía como motivadores de semejantes acciones –aunque todavía no todos por igual– en universidades de Estados Unidos de América, en particular lo que se refiere a un mayor acceso al estudio universitario de parte de todas las clases sociales, sexos, grupos étnicos de procedencia, entre otros criterios (Hunt Jr., 2006).

La educación superior de EE.UU. a partir del siglo XX, fue redefinida con la intención de ser más inclusiva de los marginados, etiquetados de tal manera por el simple hecho de que no cumplían con la idea convencional de lo que era un estudiante de *colegio*¹⁷. En congruencia con los hallazgos de McPherson y Schapiro (2002) acerca de algunos conflictos que experimentó la educación superior de EE.UU. durante el año 2002, más de 3,400 instituciones educativas sin fines de lucro habían matriculado cerca de 15 millones de estudiantes, incluyendo más de medio millón de nacionales extranjeros. Este dato presupone que la educación superior se está convirtiendo en una de las *industrias globales* de mayor crecimiento. Lo que nos lleva a concluir que uno de los desafíos emergentes de estas transiciones históricas en las políticas conceptualizadoras de la educación superior de hoy día es el surgimiento de un nuevo conocimiento global y altamente competitivo basado en la economía, lo que requiere muchos más empleados con educación y preparación más allá de la escuela secundaria o “high school” con la intención de establecer industrias de desarrollo en diversos

¹⁷ Este concepto se usa indistintamente en EE.UU. y P.R. como referencia a academias de educación privada y a instituciones universitarias que ofrecen grados asociados.

lugares (Hunt Jr., 2006).

Este entendimiento enfocado en una educación productora de mejor economía, de categorización en la admisión de alumnos según el interés nacional y no el del aprendizaje “per se”, es precisamente el que promueve la incongruencia evidenciada entre lo que supuestamente postulan las políticas educativas y lo que necesitan los estudiantes universitarios en cuanto a la práctica docente que reciben en las aulas de clases. Asimismo, el sistema de educación universitaria de Estados Unidos se centraliza en la política del conocimiento de la economía. Se ha implementado con el propósito de sustituir a los empleados “baby boomers”¹⁸ los cuales poseen una vasta preparación académica y experiencia y que están en camino a su jubilación. La política que se centra en el beneficio económico nacional parece castigar a los pobremente educados –los individuos, las comunidades, los estados y la nación–.

De acuerdo con la realidad educativa universitaria, se presenta la necesidad de que la docencia universitaria de Puerto Rico y Estados Unidos abogue por un nuevo rumbo educativo. Primero, partiendo de un sentido de cumplimiento con la misión de adaptarse mediante el cambio proactivo, desde las realidades sociales que se estén experimentando. Segundo, poniendo en acción una *educación para la vida*, conllevando un carácter transformador del individuo y de la sociedad. Acorde con este sentido, Abreu Hernández (2010: 6) recalca que “las universidades en Estados Unidos y en el mundo entero se piensan a sí mismas como un agente que contribuye no sólo a su entorno social, político y económico del país, sino a un espacio mayor. Y en el caso de Puerto Rico, tenemos que empezar a plantearnos a dónde nos estamos moviendo y a dónde nos queremos mover”.

Añadiendo a los conflictos que enfrenta el sistema de educación superior de EE.UU y P.R., una Comisión de la Secretaria de Educación de EE.UU. para el 2007, Margaret Spellings concluye que la educación superior necesita desempeñar un papel más prospectivo y sensible ante estos conflictos críticos. Una de las acciones requeridas consiste en la necesidad de confrontar la diversidad de declaración de misiones o propósitos dentro del campo de nivel superior; la necesidad de mejorar la manera de medir la efectividad institucional y los productos del aprendizaje de los alumnos (Ward,

¹⁸ “Baby boomers” es un término que se utiliza para hacer referencia a la explosión de natalidad que hubo en países mayormente compuesto por etnias anglosajonas durante y posteriormente a la Segunda Guerra Mundial. Los años que comprende este grupo generacional se ubican entre 1940 hasta finales del 1960.

2007: 2-3). Como se observa, aún las recomendaciones de la Secretaria de Educación de EE.UU acerca de los resultados de un informe de asesoramiento compuesto por varios expertos, demuestran cierto grado de incertidumbre e incongruencia. Por ejemplo, en vez de defender un argumento teórico-práctico sólido acerca de la evaluación auténtica, formativa para evaluar el aprendizaje y sus procesos, declara que hay que *medir la efectividad* además de los productos de aprendizaje, retornando así a una conceptualización categorizadora, asesora de cantidad de información adquirida.

Por su parte, en su estudio conceptualizador acerca de conflictos que presenta la educación superior relacionados con Puerto Rico, Noboa (1975: 1-13) denomina al sistema de educación superior de dicha nación como inmerso en la *meritocracia*, en el que el avance ocupacional depende de los logros educativos. Esto implica serias consecuencias a raíz de la falta ineludible de representación efectiva en los programas de educación superior. Aunque dicha investigación fue realizada hace varias décadas atrás, su contenido todavía parece ser pertinente para el mejoramiento de la práctica evaluadora, y el diseño y uso que se le da al currículum en el ámbito de educación superior. Esto lo confirma el reportaje de Rodríguez (2011) sobre la protesta social de varios sectores poblacionales de P.R. en relación con la acción de coartar la libertad de expresión en torno a la disminución de oportunidades de estudio en instituciones de educación superior. Además, la “American Association of State Colleges and Universities” (2013) ubica éste y otros conflictos de políticas educativas entre los puntos de atención prioritaria en su lista de análisis describiéndolo como un problema en el que las instituciones universitarias al presente necesitan incursionar.

La realidad previamente descrita se visualiza en el sistema educativo actual, particularmente cuando observamos que las altas tasas de admisión y cuotas por cursos en el sistema de educación superior puertorriqueño demuestran una profunda limitación del acceso de un gran segmento de la juventud nacional. Esto es debido a la privatización del nivel de enseñanza superior a consecuencia del establecimiento de políticas de recortes presupuestarios. En el mismo pensamiento, Noboa (1975: 1-13) sugiere que se perciben varias barreras que detienen el avance educativo de los puertorriqueños, entre las que figuran: a) obstáculos institucionales, tales como el reclutamiento, estándares de admisión, ayuda financiera, servicios de apoyo al estudiantado, participación de los estudiantes en los procesos educativos, problemas de orientación cultural del personal y del currículum; b) necesidades personales y problemas de los alumnos, como la separación, expectativas negativas, carencia de

modelos de roles, barreras motivacionales, recursos financieros, diferencias en estilos cognitivos, y preparación educativa pobre; c) problemas en los sistemas comunitario y familiar.

En resumen, para que una política sea congruente con el testimonio que da de sus prácticas, debe perseguir la enseñanza y puesta en acción de los verdaderos valores democráticos. Debe fundamentar su acción no en un conocimiento mercantilista que favorezca algunos sectores nacionales de manera poco equitativa, sino que fomente un bienestar integral en los ámbitos individual, familiar y comunitario. Todavía estamos en el proceso de aprender la lección sobre cómo mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje, requisitos y estándares de admisión, traslado de soluciones de problemas a situaciones conflictivas reales y actuales, entre otros dilemas que presenta la educación superior de EE.UU. y P.R.

2.8.2 Conflictos con la evaluación y el currículum a nivel universitario

Uno de los problemas de mayor urgencia en el sistema de educación superior de EE.UU. y P.R. consiste en evaluar efectivamente el qué y cómo los alumnos aprenden. De acuerdo con el informe de la Asociación Americana de Profesores Universitarios de EE.UU. (1991), la evaluación durante el 1980 constituyó un hito de atención prioritaria. Los resultados de las evaluaciones realizadas por parte de los estados fueron diversos: a) aproximadamente doce estados mostraron esfuerzos serios por desarrollar medidas de evaluación en el 1987; b) cerca de 27 estados adoptaron iniciativas de evaluación gobernadas por juntas o cuerpos legislativos; c) de las veintisiete iniciativas formales, 18 fueron implementadas siguiendo políticas de juntas estatales las cuales requerían que las instituciones desarrollaran planes de evaluaciones congruentes con su propia misión, mientras que en otras, tales iniciativas involucraron legislación sobre el asunto como parte de un paquete de reforma educativa, delegando la implementación a oficiales de educación superior; d) cuatro estados requirieron *tests* de productos cognitivos según la junta, o sea, instrumentos de evaluación mandados por el estado; e) tres estados consideraron rechazar tales *tests*.

Las recomendaciones que se derivaron de los estudios acerca de la calidad de los colegios fueron diversas. Se puntualizó la necesidad de una definición clara de los roles institucionales y misiones de cada estado. Hace falta establecer un *re-énfasis* en la instrucción subgraduada, especialmente en universidades basadas en la investigación. Consecuentemente, se requiere el desarrollo de instituciones públicas y

privadas con recursos múltiples para evaluar el aprendizaje de los estudiantes a nivel subgraduado, con la intención adicional de utilizar los resultados para evaluar la institución y la calidad de programas. También, habría que ajustar las fórmulas de financiamiento en el sector público para proveer incentivos dirigidos hacia el mejoramiento de la educación a nivel subgraduado. Esto implica un compromiso renovado de acceso a la educación superior para todos los grupos socioeconómicos. Las agencias acreditadoras también necesitan interactuar en los procesos de mejoramiento de la educación superior. Acorde con esto, se requiere que la información acerca de los productos de los estudiantes a nivel subgraduado pueda ser usada como una base para la re-acreditación (American Association of University Professors, 1991). Cara a estos hallazgos, se puede visualizar la disparidad que existe entre el intento expreso de las políticas educativas por mejorar la calidad de la enseñanza y las maneras concretas de aproximarse, entender e interpretar las acciones de aprendizaje de los alumnos en relación con la actuación didáctica del profesorado.

Aunque los esfuerzos por determinar qué es lo que no funciona y cómo mejorarlo son encomiables, las herramientas y métodos de evaluación del sistema de educación superior de Estados Unidos y Puerto Rico continúa fundamentada en políticas y conceptualizaciones sobre lo que es medición, en vez de evaluación. Evidencia de esto lo encontramos en el método de tarjetas de calificaciones (Ej. “measuring up report card”) publicada en el año 2000, utilizada como un intento del Centro Nacional de Educación Superior para cuestionar cómo los productos de aprendizaje en el colegio pueden ser evaluados y comparados entre los diferentes estados (Hunt, 2006).

Independientemente de lo que declaran las políticas educativas acerca de la implementación de destrezas de pensamiento crítico y la evaluación auténtica integradora en la enseñanza del aula de clases, el método de evaluación es la medición a base de estándares cognitivos académicos presentados por puntuaciones comparativas de *tests*. Ejemplo de esto se observa en las Figuras 14 y 15 (en el Anexo D) que representan las puntuaciones de un *test* denominado “The ACT” de un estudiante activo en el sistema de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Cleveland, estado de Tennessee, además de la posible interpretación de los estándares de acuerdo a los resultados particulares. “The ACT” consiste en varias pruebas estandarizadas que se administran entre grupos de alumnos estadounidenses que han cursado estudios de educación secundaria o en inglés “high school”, y que desean ingresar a alguna

universidad pública o privada en algún estado de los EE.UU. u otros territorios como Puerto Rico. La administración de la batería de varias pruebas acerca de contenidos estipulados en el currículum como las disciplinas de Inglés, Matemáticas, Lectura en Inglés y Ciencias, toma aproximadamente cinco horas de duración.

En relación con la dinámica de administración y propósitos de estas pruebas, no todos la podrán tomar ya que su costo puede ser muy alto para varios alumnos y/o sus familiares. Los estudiantes aceptados para tomar las pruebas tienen que comparecer en una institución educativa o de servicio a la comunidad cuyo ambiente es considerado frecuentemente como extraño para los alumnos prospectos de la universidad. En forma anticipada, reciben una serie de reglamentos cuya mayoría parece ser de carácter prohibitivo. Por ejemplo, se exige el uso de ciertos útiles escolares de acuerdo con lo designado por la empresa propietaria de las pruebas. También se señala el tipo y número de intensidad del carboncillo del lápiz. Se requiere que los alumnos dominen el uso de la computadora aplicado a propósitos de medición de conocimiento, pues se convierte a su vez en el instrumento mecánico que corrige, calcula y hasta deriva conclusiones interpretativas acerca de los resultados de cada alumno.

Luego, la puntuación final, que se la denomina puntuación compuesta, es contrastada a la luz de la ejecutoria de otros sistemas educativos a nivel estatal y nacional, para así delimitar cuánto el alumno ha avanzado en las destrezas o contenidos particulares de algunas áreas de conocimiento. Se infiere que los alumnos deben saber de memoria multitud de conceptos, que lo dominan, para entonces determinar si puede o no entrar al programa de estudios que interesa. Finalmente, las universidades toman en cuenta la puntuación de la prueba además de realizar un cálculo al que se añade el promedio general obtenido en algunas materias que el alumno ha cursado en sus cuatro años de escuela secundaria obligatoria.

Como se puede apreciar, la epistemología de las políticas de sistemas educativos de nivel superior por un lado declara una misión que insta al desarrollo de destrezas y competencias dentro de un entorno de pensamiento crítico. Por el otro lado, su aplicación práctica demanda que se evalúe el producto final académico de los alumnos para categorizar cuánto han aprendido mediante procesos de medición e interpretación técnica mecánica, realizado todo con inteligencia artificial de sistemas informáticos sin oportunidad para la retrocomunicación. La dinámica de enseñanza falla en proveer la oportunidad basada en el diálogo, en el consenso de grupo, en la colaboración para el aprendizaje. Sólo se reparten tarjetas con tales o cuales puntuaciones sin explicación o

interpretación alguna. Tampoco se analiza el progreso del alumno asociado a las destrezas o criterios de aprendizaje que necesitan ser reforzados y/o desarrollados.

En vez de fomentar una integración de todas las dimensiones que componen al ser humano, se fragmenta la enseñanza y el procesamiento de todo lo anterior sin tomar en cuenta el refinamiento de los procesos complejos de pensamiento como el análisis, la interpretación, la reflexión. Lo que se vislumbra es un panorama incierto de números comparados en torno a un conocimiento adquirido como resultado de la dinámica de examinación controlada por cierto tiempo definido. Al preguntarle al alumno acerca de la dinámica e implicaciones del *test* para él, su respuesta parafraseada fue que el examen no tiene ninguna utilidad, no sabe cómo interpretar sus resultados, piensa que no tiene implicaciones para sus estudios futuros en la universidad o en su desarrollo vocacional.

Siguiendo con la explicitación acerca de la utilización del *test*, la lectura o interpretación que se dan las puntuaciones y rangos emitidos en los resultados del mismo, excluyen los propios intereses ocupacionales que el joven posea. Mucho menos se establece un parámetro congruente con lo que ha aprendido o desea aprender. De primera mano, la percepción y respuesta del alumno en cuestión que tomó el *test* manifiesta la casi ausente inclusión de sus verdaderos intereses, valores, actitudes personales o su actitud de motivación o desmotivación en el momento de la administración del instrumento evaluativo. Éste se postula como estándar de categorización que para investigadores sobre los aspectos sociales de la educación y sus tareas podría discernirse como castigo emocional u obstaculización de oportunidades en la educación (Dubet, 2005).

De acuerdo al perfil de la industria de la educación superior de Puerto Rico, el criterio para medir la calidad de la educación en el sistema público de educación es el uso de los *tests* en cuanto al aprovechamiento académico y los resultados estadísticos que derivan de los mismos. Dichos resultados declaran que el 85% de las 1,473 escuelas públicas están en programas de mejoramiento o remediativos. Además, 60% de los estudiantes no sacaron la puntuación estipulada por el currículo nacional para aprobar la materia de Artes del lenguaje español en sus respectivos grados; 61% *fracasó* o perdió en los *tests* de inglés, y el 75% no aprobó los *tests* de matemáticas. Para cumplir con los requisitos mínimos de la Ley Federal “No Child Left Behind”, los alumnos del sistema público de educación de Puerto Rico tienen que aprobar los *tests* en las áreas respectivas para el año 2014. De no aprobar estos instrumentos evaluativos estandarizados, se penalizará las escuelas de los estudiantes que no aprobaron mediante

el recorte de los presupuestos financieros, además de clasificar a los estudiantes, a unos como fracasados y a otros como inteligentes o de excelencia académica.

La dinámica anterior pone de relieve que el objetivo primordial de las escuelas y universidades estriba en tratar de reunir los requisitos necesarios propuestos por los resultados de dichas pruebas para así poder ser elegibles para fondos federales o estatales. Ante este círculo exclusivo de una evaluación aplicada mediante normalización y comparación cuantitativa de la ejecutoria memorística de contenido, queda en interrogación la verdadera meta ulterior de la educación: formar individuos integralmente mediante la enseñanza aprendizaje y la tarea que referimos. Esto reitera el señalamiento de que la meta educativa en general a través de sus tareas pedagógicas y métodos didácticos consiste en mejorar la calidad de los procesos educativos, de aprendizaje y adaptación y transferencia del conocimiento.

En torno al tema del currículum, afloran varios aspectos conflictivos en el sistema de educación superior del sistema estadounidense como del puertorriqueño. La inestabilidad forma parte de los variados conflictos curriculares. Por eso es que varios argumentos sobre los desafíos sociales, políticos y económicos que enfrenta el currículum de educación superior americano, postulan que a menudo el currículum se caracteriza como un péndulo que cuelga de lado a lado, desde la religión hacia la ciencia secular, desde un estudio prescrito de clásicos hacia un currículum pluralista, y desde el tradicionalismo y movimientos conservadores hacia la experimentación y el crecimiento (Bastedo, 1998: 462).

Estos asuntos conflictivos acerca del currículum han ocupado discusiones extensas durante tiempo bastante prolongado. Todavía continúan evocando la necesidad de cambios en cuanto a las concepciones del conocimiento en una sociedad globalizada, que a la vez está evolucionando progresivamente, para que sea congruente con los avances científicos y sociales. La urgencia por cambios positivos se amplía ante una demografía cambiante, movilizada y pluralista, con una demanda continua del mercado laboral de personas cada vez más profesionales, con destrezas avanzadas y técnicas, a la vez tolerantes y de buenos valores.

Tales aspectos han provisto la plataforma racional para algunas formas de currículum. Como ejemplo de esto, uno de los conflictos que atañe a la naturaleza, utilización y percepción del currículum en el sistema de educación puertorriqueño ha consistido en ponerlo en acción desde un contexto manifestante de poca o ninguna libertad al aprendizaje. Esto evidencia la necesidad de proponer un nuevo currículum,

que en vez de implicar una mera producción de esferas políticas de la sociedad en la que se selecciona el contenido, se convierta en un proceso dinámico de cambio social general e individual. Esto conlleva un cambio de conceptualización en la manera de pensar y actuar. Propone la realización de cambio conceptual y procedimental, a la vez que axiológico y actitudinal que motive a los estudiantes hacia el verdadero aprendizaje en vez de fomentar acción de reproducción en el currículum (Apple, 1979a, 1979b, 1997; Bastedo, 1998; Solbes, 2003).

La selección del conocimiento y las destrezas a enseñar es una interrogante que todavía permanece en los desafíos curriculares de los países en estudio. Varias concepciones curriculares han albergado las implicaciones de estos desarrollos en el campo de la didáctica. Desde la concepción curricular de Bobbit en 1918 hasta los estudios más recientes, podemos diferenciar primero, entre una corriente teórica tradicionalista asignando el desarrollo curricular estrictamente a la administración de los sistemas educativos, y segundo, otro movimiento de cuestionamientos e ideas críticas según planteó Stenhouse en la década de los 80. Este autor concibe el desarrollo del currículum como un problema práctico que genera diversas orientaciones para las actividades en el aula (Litwin, 1997; Stenhouse, 1987). Aunque no son las únicas concepciones, todavía continúa la aproximación conceptual y práctica sobre el discurso general del currículum como intento de redefinir una epistemología relevante contextualizada. Varias corrientes de conocimiento y racionalización han servido como fuente de elaboración de perspectivas curriculares como lo son la conductista, la conceptual empirista, la reconceptualista y la sociocrítica. Todo ello nos conduce a concluir que el desafío de conceptualizar el currículum de una manera práctica y motivadora para los alumnos, inclusive de todos los demás agentes participantes en las actividades de enseñanza, se observa como uno permanente.

Con lectura semejante acerca de los desafíos curriculares, Álvarez Méndez (1996:14) argumenta que ha sido difícil ultimar una definición del término currículum. Expone que es un concepto difícil de explicar debido a su complejidad y a la múltiple diversidad de significados que interpone cuando se contrasta con las políticas de sistemas educativos y su verdadera puesta en acción en el aula de clases. Unidos a este pensamiento, nos planteamos la necesidad de esclarecer sus definiciones y naturaleza, además de retos que implican sus múltiples concepciones según aplicadas a los procesos encerrados en la práctica educativa del mismo currículum y las tareas de enseñanza. Por un lado, los procesos a los que nos referimos se diversifican en cuanto

a elementos cognitivos, uso de tecnología, integración de experiencia en todas las fases de aprendizaje¹⁹, diseño de planes de instrucción, variedad de contenidos, materias de estudio, entre otros. Por otro lado, el sentido que le otorgamos al currículum dependerá de la perspectiva, estilo y tradición pedagógica que encerramos en nuestra identidad y práctica docentes. Lo anterior advierte el uso de distintas expresiones que hacen referencia a funciones, tareas o campos que abarca. Por eso, con frecuencia aludimos al currículum con diferentes títulos como plan de estudios, programa educativo, didáctica, libros de texto, entre muchos otros, que pone de relieve su complejidad conceptual en niveles discursivos y de expresión escrita.

Ante tal situación, crecen los desaciertos y confusiones que afectan la manera en que el currículum cobra identidad y se utiliza en las acciones educativas del ambiente que permea la dinámica de enseñanza en el aula de clases. Los referentes que emergen de estos intentos de conceptualización tal parecen que son desconocidos en la tradición pedagógica tradicional que se practica. Esto invita a que surjan nuevas formas de leer y entender su significado relacionándolo al progreso del discente en el procesamiento de conocimientos y experiencias.

Queda expuesta la complejidad que se deriva del intento en trazar una epistemología precisa y definitiva del currículum. Esto implica el estudio del valor del currículum el cual hemos observado de los discursos curriculares de Gimeno Sacristán (1988), quien advierte que debe contrastarse con la realidad contextual donde se pone en práctica particularmente tratando de entender los procesos de enseñanza que se utilizan. Tales aspectos ubican al currículum en acción como la última expresión de su valor en la que se pone en “práctica todo proyecto, toda idea, toda intención.” (Gimeno Sacristán, 1991: 240).

En cuanto a su manifestación en la práctica real, el currículum adquiere significación además de valores diversos entre los que participan en los procesos educativos, a través de las actividades que realizan de manera colaborativa. Debido a

¹⁹ En este renglón de fases me remito a diferentes estadios de progreso en el estudio, interpretación y reflexión de cualquier cúmulo de conocimientos integrados ante la consideración por parte del docente, de la experiencia que el alumno adquiere, procesa mentalmente y trata de asignarle sentido a lo aprendido, aplicándolo a su propia vida en su entorno real. El currículum y la evaluación del aprendizaje deben tomar en consideración los conocimientos y experiencias que el alumno trae consigo antes de ser impactado con la enseñanza de nuevos contenidos, inclusive de los que va adquiriendo y/o reforzando durante las actividades de instrucción, además de los que intenta aplicar a nuevas situaciones de vida de acuerdo a los contenidos, destrezas, y competencias negociados para interpretarlos, reflexionar sobre ellos, y ponerlos en marcha.

que la praxis es un elemento fluido, dinámico, cambiante, se entremezclan múltiples determinantes, ideas, valores, usos didácticos, lo que invita a incursionar en un dominio muy amplio, cambiante, de transformación permanente en cuanto a la epistemología del currículum. En nuestro interés por reflexionar hacia un mejor entendimiento sobre la naturaleza y procesos del currículum, conviene ubicar esta justificación de la tarea permanente de la epistemología curricular en el contexto de Estados Unidos.

Philip Jackson (1968) denota la dificultad de la conceptualización del término haciendo referencia a la variedad de influencias educativas que no están formalmente consignadas en el currículum explícito prediseñado. Así, el currículum desempeña un rol importante en el desarrollo de los estudiantes tomando en cuenta todo aspecto que compone a cada individuo, particularmente en cuanto al ámbito que forja la personalidad a través de las interacciones repetidas con el cuerpo docente y otros compañeros de clase. Esto posteriormente queda grabado en forma de valores y actitudes que reflejan la manera de ser (ontología) y hacer (ortopraxis). También, toma en consideración los procesos mentales y concepciones implícitas que los docentes tienen de la enseñanza aumentando así la complejidad de conceptualizar de manera precisa lo que es currículum y sus implicaciones para la práctica docente.

Los procesos que presuponen el diseño e implementación del currículum pueden aludir a la transmisión de normas de comportamientos, valores, creencias y actitudes que acompañan los contenidos educativos formales. Esto va más allá de la simple transmisión unilateral de conocimientos que establece el currículum oficial ya predeterminado. Tras de esta otra imagen curricular subyacen las implicaciones sociales, las agendas e intereses corporativos o gubernamentales de las políticas educativas nacionales o estatales. Además, se observan los productos culturales que se pueden obtener de las actividades educativas de acuerdo a modalidades de distintos períodos generacionales²⁰ que responden a maneras diversas de percibir el mundo, tomar decisiones, y poner en práctica lo aprendido.

La definición, el enfoque y la utilización del currículum han sido temas que han generado conflictos cognitivos durante décadas, ya que representa un concepto esencial

²⁰ Acuña este concepto de períodos o grupos generacionales desde la perspectiva estadounidense la cual intenta categorizar diferentes grupos de personas que han nacido en tiempos específicos y han enfrentado eventos sociales que han marcado su forma de pensar, de percibir la realidad del mundo desde su entorno cercano y lejano, sus creencias y actitudes ante la vida. Los grupos generacionales más destacados son: “Baby boomers” (1946-1964), Generación X (1965-1980), Mileniales o Generación Y (1981-1996), Generación Z (mediados 1990 a mediados de 2000).

para comprender la práctica educativa de las instituciones y la concreción de funciones sociales y culturales. Debido a esto, han surgido críticas y nuevos enfoques representativos de distintas maneras de pensar según las épocas de la historia de la humanidad, en las que se explora sus acepciones y perspectivas desde varios ámbitos como función social, proyecto o plan educativo, expresión formal y material del proyecto, campo práctico en el que se analizan procesos instructivos y la realidad de la práctica, y actividad discursiva académica e investigadora. Ejemplo de esto lo encontramos en la exposición crítica de Pinar y Bowers (1992) acerca de las políticas del currículum y perspectivas controversiales, donde resaltan la *perspectiva crítica* como uno de los enfoques curriculares que examina de cerca los procesos educativos y su relación con las reformas sociales.

Es meritorio destacar que desde principios del siglo XX varios pensadores de enfoque crítico han abogado por un entendimiento social y político del currículum que ayude a los alumnos a desarrollar la capacidad de pensar de manera más crítica así como práctica, que culminen en la creación de soluciones u otros caminos acerca de los asuntos conflictivos del diario vivir. Entre algunos de estos educadores críticos podemos mencionar a John Dewey (1916), y los nombrados por Pinar y Bowers (1992) en su investigación sobre controversias del currículum, George Counts (1932) y Harold Rugg (1929-1932). La racionalidad crítica que brindó dimensión social y ética al texto político del currículum fue reforzada en la década de los 70 por exponentes críticos como Apple (1979a, 1979b), Giroux (1981), entre otros. Aun cuando esta perspectiva ha sido expresada como fundamental en muchas de las filosofías curriculares de instituciones educativas, todavía existe un cúmulo abundante de diversas definiciones sin obviar la carencia de formalización en cuanto a su diseño, enfoque o perspectiva y aplicación, lo cual dificulta su comprensión y la postura que cada docente desempeña en el aula.

En contraposición con lo expresado en las políticas curriculares de perspectiva sociocrítica, la realidad educativa actual de EE.UU. y P.R. denota que el currículum se proyecta como un documento técnico, premeditado y prescrito por autoridades o líderes encargados de hacer y ejecutar las políticas educativas en el sistema de educación superior de muchos estados. Frecuentemente, se identifican interrogantes en cuanto al proceso de hacer currículum las cuales no se han tomado en cuenta en dinámicas de diálogos ni negociaciones ni reflexiones didácticas, tales como el pensamiento de los profesores y el de los alumnos (Litwin, 1997).

Debido a los conflictos antes expresados y con la intención de ser congruentes en la conceptualización y práctica curriculares, los docentes concurren que es menester indispensable crear y practicar una reflexión en torno a la identidad y misión de la educación superior en cuanto al rol de las universidades en la formación de los ciudadanos. El proceso de reflexión, dirigido hacia una reconceptualización de carácter transformador, está intercalado en el currículum como una responsabilidad compartida de todos los que laboramos en el ámbito educativo. Acerca de esto, Abreu Hernández y Quintero (2010) en su exposición acerca de la transformación de las universidades de Puerto Rico, expresan que ya se están formulando planes estratégicos en los que las autoridades administrativas y educativas se están preguntando cuál debe ser el rol de la universidad, particularmente en el caso de las universidades del estado. Cara a dicha información, Quintero exhorta a los líderes en la educación superior del país de Puerto Rico al mencionar que “se necesita pensar bien la Universidad que el país necesita y cuál es el tipo de Universidad que responderá a sus necesidades” (Abreu Hernández y Quintero, 2010: 3).

2.8.3 El caso más particular de la educación superior teológica

Hemos incursionado en los desafíos, problemas y oportunidades de cambio que enfrentan actualmente la educación superior y las instituciones que la ofrecen; más específicamente lo concerniente a la evaluación educativa del aprendizaje y a la filosofía de enfoque y praxis curricular. Gran parte del desarrollo personal, educativo y profesional del investigador, además de su desempeño como docente y administrador educativo, data sus raíces formativas en una denominación religiosa de carácter cristiano y perspectiva pentecostal evangélica. A tenor de la formación y desempeño de roles docentes en el contexto del aula, a continuación aparece un insumo de literatura investigativa que pone al relieve circunstancias similares en instituciones de educación superior de artes liberales que ofrecen un currículum vinculado al saber teológico, a la práctica ministerial eclesiástica, además de programas de educación general profesional.

Según regulaciones del sistema de educación superior de EE.UU. y P.R., la educación superior teológica puede ser ofrecida en instituciones como las siguientes: colegios postsecundarios, seminarios y universidades. Los colegios postsecundarios de Biblia o institutos bíblicos son instituciones cuya misión principal consiste en capacitar candidatos al ministerio o servicio religioso. En ocasiones, ofrecen programas de dos

años o de cuatro años comparables a los grados que ofrecen los denominados “junior colleges” y universidades. Como requisito de admisión, se solicita que el interesado ya tenga un diploma de escuela secundaria o “high school”, además de aprobar ciertos exámenes de selección universitaria administrados por agencias examinadoras reconocidas por el sistema de educación superior del estado o país (Ejemplo de esta batería de *tests* es el “Puerto Rico College Board Test”).

Las instituciones de adiestramiento ministerial o institutos bíblicos pueden o no tener acreditación de alguna de las agencias de regiones de EE.UU. Por otro lado, otorgan certificados y/o diplomas, dependiendo del status que tenga la institución en cuanto a la autorización legal del estado y/o la acreditación regional, que es otro proceso de evaluación institucional. Si estas instituciones no son acreditadas por alguna comisión de educación superior, consecuentemente, los certificados que ofrecen como evidencia de haber completado la preparación básica en Biblia o Teología o Ministerio parecen tener poca validez en el campo académico o profesional fuera del entorno de la institución o denominación religiosa que los otorga.

Un caso diferente es el que presentan las universidades o seminarios teológicos acreditados. Los diplomas que otorgan estas instituciones que tienen acreditación gozan de mayor aceptación debido a su estatus ante las comisiones educativas pertinentes. Curiosamente, el interés primordial del alumnado de este tipo de instituciones religiosas o teológicas (en particular los institutos bíblicos) parece estar en lo que puedan aprender para desarrollarse como personas y ministros religiosos fieles además de poner en práctica tareas ministeriales eclesiológicas de una manera efectiva en servicio desinteresado e incondicional para el prójimo y la sociedad.

La tesis doctoral de Gary R. Moncher (1987), expresidente de una universidad acreditada de artes liberales y teología en California, traza el desarrollo del movimiento de los colegios bíblicos en los Estados Unidos desde un análisis de distintos contextos educativos y teológicos, su propósito y misión, ambiente distintivo, práctica y filosofía educativa. De acuerdo con Moncher, dichas instituciones fueron fundadas desde 1880, manifestando una filosofía educativa perennialista basada en la tradición bíblica. Enfatizan la educación práctica para la iglesia y las vocaciones para-eclesiológicas, además del valor preeminente asignado al concepto de *servicio*, equivalente en su filosofía educativa ortopráctica al concepto de *ministerio*. El currículum, inclusivo de actividades extracurriculares y ambientes de trabajo dentro de un campus o residencias de estudiantes bajo supervisión de líderes adultos, persigue la meta ulterior de preparar

a hombres y a mujeres que asuman el compromiso de asumir una actitud y conducta de servicio con perspectiva cristiana, tanto en el contexto en que viven como fuera del mismo. El propósito principal es que los candidatos se mantengan activos en una práctica ministerial de servicio comunitario.

A manera de describir en forma general las instituciones denominadas como seminarios, estos son escuelas de teología que enseñan a un nivel graduado profesional. El grado de bachiller de una institución acreditada se convierte en requerimiento común de admisión para los que van a estudiar para el grado de maestría. El grado de maestría ofrece diversas áreas de concentración o especialización en alguna área teológica o ministerial como lo es la maestría en divinidades o en teología, la cual es considerada como un requisito previo para los que pretenden proseguir estudios doctorales. Los seminarios frecuentemente reciben patrocinio, o están asociadas a alguna denominación religiosa o universidad. Como ejemplo, figura el Seminario Evangélico de Puerto Rico, auspiciado por movimientos protestantes tales como Presbiterianos, Metodistas, Discípulos de Cristo, o el “Candler School of Theology” que forma parte del sistema universitario de “Emory University”, en Atlanta, estado de Georgia, en EE.UU.

El currículum de muchas de las instituciones teológicas sigue un patrón ortodoxo de cuatro áreas principales como lo son el bíblico, el histórico eclesiástico, el doctrinal y el de teología práctica. Dicho plan curricular de cuatro áreas incorpora un movimiento que va desde un énfasis acerca de la realidad normativa histórica hacia la verdad y la práctica. Excepciones a este currículum tradicional son más el producto de profesores particulares que las políticas institucionales creativas. También, el asunto de la acreditación es de vital importancia para estas instituciones de educación superior teológicas.

Particularizando más en ese contexto educativo, la educación superior teológica presenta varios problemas que se reflejan a través de su historia. Uno de estos conflictos es la orientación curricular. Sobre este tema, el Dr. Roberto Amparo Rivera, educador y ministro religioso durante más de cuatro décadas de experiencia e investigación en esta área educativa acerca de instituciones teológicas, expone varios puntos que se relacionan con el tema en desarrollo. Dicho investigador fungió temporalmente como uno de los mentores del investigador principal en este estudio.

Rivera (1996) utilizó el modelo de evaluación respondente de Stake (1972) como una herramienta efectiva de evaluación que, utilizada propiamente, puede incidir en el mejoramiento de los programas de educación teológica de Estados Unidos y

Puerto Rico, además de perfeccionar el desarrollo integral de los ministros que estudian. Declara que aún persiste una dicotomía entre teoría y práctica, haciendo referencia a la aplicación del modelo de evaluación educativa seleccionado en el currículum. Parte del dilema que presentan las instituciones, programas y tipo de evaluación utilizados consiste en la carencia de clarificación en la orientación curricular en cuanto si la meta del estudio teológico debe consistir solamente en enseñar destrezas ministeriales, si debe proveer formación espiritual o moldear al profesorado y alumnado al estilo *academicista*. O por el otro lado, si su prioridad debe ser comunicar y disciplinar modos básicos de interpretar y poner en acción las realidades del ser humano y la realidad divina en las experiencias del diario vivir.

Ante la carencia de clarificación en la orientación curricular en cuanto a la prioridad que deben ocupar la enseñanza de destrezas ministeriales o la formación espiritual, Eisner (1979: 50-73) propone una conceptualización del marco de trabajo de orientaciones curriculares. De acuerdo con sus argumentos, gran parte de la controversia acerca de lo que las instituciones educativas deben ser, cómo deben operar y qué deben enseñar, se deriva de suposiciones e imágenes curriculares conflictivas. Enfatiza cinco orientaciones primordiales que tratan acerca de problemas curriculares que también se observan en la educación superior de instituciones de educación general y teología: a) desarrollo cognitivo; b) racionalismo académico; c) relevancia personal; d) adaptación social o reconstrucción; e) perspectiva curricular tecnológica.

La primera orientación de desarrollo de procesos cognitivos enfatiza aquellos que tratan sobre el contenido que motiva al docente a ayudar a los estudiantes a aprender a aprender mediante la provisión de diversas actividades que desafíen las facultades intelectuales que el discente posee. La segunda orientación de racionalismo académico motiva a que la institución y al cuerpo docente promuevan el desarrollo intelectual a través de materias o disciplinas con temas de interés y relevancia para los alumnos. Esta orientación resalta las preguntas de quién determina lo que es digno, qué es la verdad, qué es el bien, cómo la vida puede ser examinada, ubicando a los alumnos en las necesidades de su contexto particular. La tercera orientación de relevancia personal enfatiza la preeminencia del significado personal. Esta postula lo importante que es el derecho de cada persona para escoger y tomar decisiones ante el conocimiento construido. La tarea principal de la docencia consistiría en proveer un ambiente abundante en recursos de manera que los alumnos puedan encontrar lo que necesitan para crecer. La cuarta orientación de adaptación social presenta a la escuela como

servidora que satisface las necesidades de la sociedad.

Finalmente, el currículum como tecnología, es un modelo que presta atención al desarrollo de destrezas para aumentar la eficiencia y la efectividad en la ejecutoria integral del alumno en el mundo en el que vive. Como es de esperar, los proponentes de diseños curriculares para la educación teológica en cada institución asignarán el énfasis curricular dependiendo de la orientación de preferencia.

Según el estudio realizado por Cannell (2006) acerca de una lectura amplia de patrones en la historia de la educación superior desde la era patriarcal hasta el presente, emergen varios factores dominantes de crítica hacia la educación teológica. Algunos de estos factores son: la funcionalidad de la teología, la necesidad de una educación experiencial en el contexto de ministerio, la especialización del currículum, la necesidad de una formación espiritual, entre otros. Se argumenta, además, acerca de la necesidad de que la educación teológica contenga componentes curriculares más prácticos e integrales antes que persistir en la polarización entre la teoría y la práctica. Otra preocupación estriba en recuperar la integración entre la praxis y el propósito de ser completo *—holístico—* y los procesos y estructuras educativas.

Cannell (2006) expone que los conflictos de la educación teológica necesitan ser entendidos en relación directa con el conglomerado de factores antes mencionados, ya que considerados en conjunto pueden contribuir con posibles soluciones a los problemas desafiantes que enfrenta la educación y formación teológica de nuestras instituciones teológicas actualmente. Además de problemas estructurales con relación a procesos de evaluación y currículum, diversas denominaciones religiosas están cada vez más interesadas en ayudar a sus líderes, estudiantes de seminarios y universidades teológicas a que se preparen en un ministerio con especialización de servicio pastoral que incorpore límites saludables en las relaciones interpersonales, además de un buen juicio en dichas relaciones.

Fortune y Moore-Orbih (2008) llevaron a cabo un estudio sobre ética profesional en el ministerio pastoral en 54 seminarios teológicos de diferentes denominaciones religiosas en Estados Unidos. El estudio declara que el problema de conducta inapropiada, antiética y abusiva de parte del clero dentro del ministerio pastoral se presenta como un desafío bastante frecuente que las iglesias tienen que enfrentar. Esto acarrea consecuencias de daño emocional o de otro tipo contra las personas, relaciones quebrantadas, daño a congregaciones de feligreses y consecuentes altas sumas de dinero debido a demandas legales contra las denominaciones religiosas,

entre otras. Debido a esta situación imperante en muchos seminarios y universidades teológicas de Estados Unidos, 106 administradores y docentes participantes en el estudio manifestaron deseo de recibir formación permanente con el objetivo de incorporar los resultados positivos del taller de capacitación a sus propios currículos y procesos de evaluación.

Otro estudio realizado por Harris (2003) en instituciones universitarias teológicas declara que cierto enfoque de evaluación educativa bien utilizada en la enseñanza de los alumnos en dichas instituciones parece aportar al aumento de un mejor entendimiento teórico-práctico de lo aprendido, la cual se recomienda utilizar en seminarios, universidades teológicas y escuelas ministeriales. Su estudio establece un contraste acerca de la evaluación en la preparación para el ministerio (esto es, desarrollo y servicio del líder ministro religioso con fundamentos en principios de la Biblia) y de cómo se orientan los procesos de formación ministerial en las instituciones teológicas de nivel superior, si siguen el patrón de curso y salón de clases o si se puede hacer con un enfoque comunitario. Una de las conclusiones trata acerca de la aparente desconexión que existe entre la enseñanza que se imparte y los intereses del profesorado, la preparación ministerial según el currículum predeterminado y los intereses del alumnado, las evaluaciones de la misma evaluación educativa que se utiliza y de cómo se implementa e interpreta.

Surge así el problema consistente en determinar si los recursos utilizados en la evaluación educativa están enfocados hacia el aprendizaje, si en realidad su alcance va más allá de los resultados de los *tests* o si simplemente toda acción pedagógica está entramada en un mero cumplimiento rutinario de requisitos. Y si es así, desafortunadamente, estos requisitos responden a políticas educativas preestablecidas, currículum fijo predeterminado, realizados bajo simples criterios de medición de algunos detalles de la realidad vivida en el aula de clases. Al hablar de evaluación y de un alcance que incida en la formación efectiva integral del estudiantado y la práctica docente, la literatura revisada advierte que no sólo debe tomar en consideración los contenidos y destrezas de las diversas disciplinas que se enseñan en una universidad. También, se hace imprescindible integrar dicho conocimiento a experiencias de vida. Esto envuelve la negociación de otros criterios, no sólo de contenido sino actitudinales, valorativas y procedimentales, que asesoren el progreso del aprendizaje y su aplicación a la vida misma.

Las situaciones de conflicto sobre la evaluación y el currículum que aplican a

la educación superior académica regulada por el gobierno o agencias acreditadoras, también aplican a las religiosas o teológicas del mismo nivel. Aunque el contenido propio de las instituciones teológicas de nivel universitario es particular a saberes y destrezas del campo de la teología (que es diferente a religión o proselitismo), también son reguladas en cuanto a calidad del currículum, docencia, campus, recursos bibliotecarios, etc. Frecuentemente, el sistema de educación superior del gobierno de Puerto Rico o EE.UU. demanda de dichas instituciones teológicas que ofrezcan componentes o concentraciones de cursos académicos de estudios generales de tipo no teológicos, lo que brinda un matiz de combinación de artes liberales con estudios académicos teológicos (Ej. Hermenéutica, Antropología misionológica, etc.). Más que de un acto de fe, las instituciones de educación superior tienen que tratar con el hecho racional de procesos de interpretación y reflexión histórico-textual o crítica-textual (de los textos bíblicos, comentarios, críticas, entre otros). Además, se recomienda que su currículum sea inclusivo de elementos personales y experienciales de los docentes y los alumnos; que fomente la construcción de interconexiones conceptuales, contextuales, actitudinales y de estilo de vida a través del desarrollo de destrezas de pensamiento crítico y relaciones sanas que imiten el carácter que se deriva de los principios teológicos estudiados. En este sentido, se trata de hecho racional desde una perspectiva sociocultural y sociocrítica, lo cual exponen muchas de estas instituciones teológicas en sus catálogos generales de ofrecimientos académicos.

Consecuentemente, otro aspecto que atañe interés a la educación superior teológica es el que trata sobre algunas perspectivas acerca del aprendizaje de los estudiantes en instituciones universitarias de educación superior. Acerca de esto, Erickson (2003) presenta experiencias aprendidas de los procesos de acreditación con énfasis en el estudio del aprendizaje, su producto y evaluación, según estrategias aplicadas por la agencia acreditadora denominada Comisión en Educación Superior de los Estados Medios (esto es, siglas en inglés “Middle States Commission on Higher Education”). El estudio demuestra la aplicabilidad y utilidad que pueden ser estudiadas y transferidas a instituciones de todo tipo, incluyendo las escuelas de teología. El interés en el aprendizaje del alumno ha intensificado mucho más aún que el aspecto de efectividad institucional, siendo este último el que intentan medir con más ahínco las agencias acreditadoras (Middle States Commission on Higher Education, 2007).

Uno de los principios que dirige los procesos de acreditación y de autoevaluación de instituciones universitarias de Estados Unidos, incluyendo las

teológicas, lo constituye el enfoque en el aprendizaje del alumno como el principal resultado indicador de la calidad de educación superior. Algunas preguntas comunes que surgen en los estudios de las agencias acreditadoras semejantes a la antes referida son: ¿Qué están aprendiendo los alumnos? ¿Cómo sabemos que están aprendiendo? Estas y otras interrogantes hacen referencia al tipo de enseñanza, de evaluación y de currículum que están practicando en las instituciones de educación superior teológicas. Son las mismas interrogantes que surgen en la reflexión acerca de nuestro quehacer educativo en el aula de clases de dichas instituciones. Se añade a lo anterior la inquietud del grado de congruencia entre el aprendizaje del estudiantado y el desarrollo o refuerzo de valores, actitudes, motivaciones que puedan surgir de dichos procesos racionales.

Otros problemas detectados y declarados por colegas en el área de la educación a nivel superior de instituciones teológicas aparecen a continuación. Como ejemplo, Aldana Sosa (2009), en su artículo acerca de los desafíos de la educación teológica al presente en América Latina, postula cómo se han reducido los niveles de calidad del ministerio eclesiástico en cuanto a su práctica en la sociedad. Menciono esta perspectiva ya que aunque es desde un contexto de Latinoamérica, el liderazgo de Aldana Sosa está asociado por más de 40 años al liderazgo educativo de instituciones religiosas teológicas como la que se estudia en esta investigación. Su tesis confirma que generalmente no existe el espacio formal e intencional para la reflexión teológica seria ni para el estudio formal de las Sagradas Escrituras. Expone enfáticamente que muchas instituciones de educación superior de corte religioso presentan una acción en la que no ha ocurrido ninguna transformación, ni se vive lo que se enseña como tampoco lo que se aprende. Esto destaca problemas de incongruencias entre políticas denominacionales (de movimientos religiosos formalmente establecidos y aprobados por el gobierno) y necesidades contextuales de los alumnos y docentes. Esto confirma una carencia conceptualizadora desde una orientación integrada teórico-práctica de la evaluación educativa y su currículum.

Ante la situación que manifiestan egresados de instituciones universitarias teológicas, Aldana Sosa (2009) manifiesta que la sociedad no parece ser afectada positivamente con la acción social de sus alumnos. Sus comentarios críticos apuntan hacia el tipo de enseñanza, pensum y evaluación educativa que se están utilizando en tales instituciones. Aunque los alumnos obtienen calificaciones altas o buenas, parece haber poca o ninguna correlación entre éstas y su aplicación para la mejora de la dinámica social, de la propia identidad y de la conducta individual. Con esto, Aldana

Sosa (2009) presupone que la educación superior teológica haya educado y formado a personas para ser ministros profesionales que ejerzan efectivamente un impacto social ético, justo, que fomente la paz, de modelaje de integridad según los principios estudiados. Por tanto, su discurso cuestiona si los egresados de las instituciones de educación superior teológicas están poniendo en práctica su conocimiento y capacidades aprendidos de tal manera que contribuyan a la creación de estrategias puntuales de solución, no sólo a conflictos individuales, sino también comunitarios tales como la violencia, la pobreza, la corrupción, la injusticia, entre otros males sociales.

Desde el sentido previo, el tipo de evaluación del aprendizaje que se está utilizando y la perspectiva curricular en la que ésta funciona forman parte de la preocupación por mejorar la calidad de enseñanza y aprendizaje de muchas instituciones de educación superior teológicas. Esto aboga por la intención de preparar de manera relevante y ética a los educandos dentro de un contexto educativo que sirva para la optimización plena de la persona y la sociedad. Por lo mismo, se observa que aunque la misión de estas instituciones demanda una filosofía educativa sociocrítica en sus enfoques de evaluación y currículum, la racionalidad que declaran sus prácticas se convierte en símbolo de categorización de éxito o fracaso en las materias. En consecuencia, reflejan poca o casi ninguna incidencia en los alumnos egresados, particularmente en lo que refiere una transformación efectiva de su identidad que ejerza repercusiones de cambio saludable en todo ámbito y situación.

Los estudios antes expuestos declaran que existen países como los que plantea el contexto de estudio de esta investigación. Tales instituciones universitarias de artes liberales y teológicas también requieren de acciones formadoras, evaluadoras y de praxis curricular que sean más asertivas como acertadas. Se exhibe un reclamo porque los depositarios de la educación funjan más frecuentemente como agentes de cambio, combatientes contra la injusticia, propulsores de honestidad, de autenticidad, actuadores de paz y reconciliación global, entre otros valores universales. Con esto, no se debe inferir que la culpa de los males sociales, violencia, guerras, hambruna pertenece sólo a los egresados de instituciones de educación superior teológicas o que los alumnos que han disfrutado de tal nivel de educación no están realizando una labor efectiva en la sociedad.

No obstante, todavía nos queda un trecho por caminar proactivamente, en concurrencia con el pensamiento de Aldana Sosa (2009) cuando expresa que “tanto la iglesia como los seminarios necesitan hacer ajustes” (pág. 74). Dicho líder educador

recomienda como planificación estratégica de remediación que se realicen investigaciones serias en el campo de las ciencias sociales, especialmente en las poblaciones de cada uno de nuestros contextos educativos, de manera que se puedan determinar los intereses y necesidades de los ministros y de los miembros, para que partiendo de dicha base podamos implementar el *sistema pedagógico de enseñanza y la didáctica del aprendizaje* que sean relevantes en tanto contextuales.

De esta exhortación y otras similares surge la necesidad de postular acciones solucionadoras ante los desafíos actuales de la evaluación y el currículum de educación superior de EE.UU. y P.R. Al mismo tiempo, la manera de pensar y actuar sobre estos asuntos requiere de un proceso de reflexión continua acerca de la literatura revisada, asumiendo una actitud proactiva que contribuya al mejoramiento propio como persona y como docente.

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 3

3. DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta la metodología que fue utilizada para auscultar las percepciones teóricas y prácticas acerca de la cultura curricular y la evaluación del aprendizaje en contraste con las prácticas reales en el aula de algunos cursos, así como sus implicaciones para un buen aprendizaje y desarrollo axiológico integral de los docentes y discentes. El contexto de investigación lo constituye una institución de artes liberales y teología de nivel universitario en Puerto Rico. Su identidad, visión y misión se configuran bajo una perspectiva religiosa cristiana, de corte teológico evangélico pentecostal. El capítulo incluye el diseño del estudio, las variables, la población y muestra, los instrumentos de recopilación de información de campo, su validación y confiabilidad, análisis de la información recogida, además del procedimiento para realizar la investigación en el aula educativa.

3.1 Diseño metodológico del estudio

El diseño utilizado en el estudio es esencialmente de carácter cualitativo de enfoque sociocrítico, fundamentado en el método de la investigación acción (“Action Research”) aplicado al campo educativo. El fenómeno principal de estudio es la práctica educativa (específicamente lo que incluye la evaluación y el currículum) y sus efectos en cuanto el aprendizaje. Incluye tanto comportamientos observados y diálogos focales como los posibles significados e interpretaciones que de la reflexión de ellos se puedan derivar.

El diseño a utilizar se define como no experimental y fenomenológico pues la información recopilada procede de situaciones de problema ya existentes en el contexto específico de educación universitaria. Su propósito principal es entender los fenómenos sociales desde la perspectiva propia del sujeto en investigación quien se convierte en protagonista. Examina el modo en que experimenta su realidad, lo que se constituye en lo que éstos perciben como más importante en el problema.

El diseño también es transversal ya que se recopilan los datos en un momento determinado y único. También es exploratorio pues este tipo de estudio permite indagar

en las incidencias a la vez que presenta un panorama del estado de uno o más elementos detectados en uno o más estamentos grupales. Su propósito es describir los problemas que suceden entre varios grupos de sujetos del contexto y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. En este trabajo, se intentó analizar la percepción sobre el impacto que puede ejercer la evaluación con función formativa en el aprendizaje del alumnado en el aula dentro de un proyecto curricular de orientación integradora.

McMillan y Schumacher (2005) suscriben que este tipo de investigación educativa cualitativa utiliza técnicas como la observación y el análisis de grupos de personas con el fin de informar cómo se manifiesta el fenómeno bajo estudio dentro de un contexto cultural particular, en este caso, el aula de clases de una institución de educación de nivel superior o universitario. El estudio cualitativo configura un cuerpo de conocimientos que se derivan de diseños y estrategias de investigación contextual que producen datos o información de naturaleza textual, visual o narrativa.

En la investigación cualitativa de orientación práctica, los datos son recogidos e interpretados mediante la aplicación de medios no *matematizados*, inclusivos de elementos subjetivos según observados en la socialización, comportamientos individuales y colectivos así como interacciones de todos los sujetos que coexisten en la cultura investigada. Esta información procede de personas que interactúan con el investigador y/o su equipo de colegas, en situaciones y ambientes naturales, cuya interpretación recaerá en última instancia en los significados que tienen los elementos bajo estudio para los propios actores o participantes.

El problema a ser investigado emerge de la interacción y observación del propio contexto así como de sus estamentos de sujetos como los miembros facultativos, alumnado, cuerpo administrativo de la institución educativa, entre otros. El foco de atención de la investigación cualitativa es la calidad de las acciones, las relaciones, los materiales, las situaciones, los procesos o ideas. Los fenómenos son abordados con profundidad teórica y de experiencia, examinados en detalle. De ahí que el énfasis sea en la descripción integral u holística, en la que tan importantes son las acciones observadas como el contenido, la intención de las palabras, las pausas y los énfasis verbales como el medio en el que toman lugar dentro del escenario real por el trabajo en investigación cualitativa de los profesores en el contexto de educación superior puertorriqueña Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2010).

Por otra parte, el diseño con enfoque cualitativo de la metodología de

investigación, descrito por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (1991), tiene por objetivo familiarizarse con un tópico desconocido, poco estudiado o novedoso que ocurre dentro del campo del saber que provee el contexto particular de investigación, en este caso, la evaluación del aprendizaje y el currículum educativo en el aula de clases. Este enfoque toma en cuenta la situación actual de vida y los intereses particulares de todos los involucrados en los procesos educativos. Su implementación advierte la necesidad de operar cambios en la conceptualización y práctica acerca de lo estudiado, lo que incide en una transformación teórico-práctica tanto de los agentes como del entretejido que presentan la enseñanza, el aprendizaje, el ambiente educativo, los roles de los docentes y los alumnos, en fin, todos los elementos de la práctica educativa. Por ello, resulta relevante para este trabajo utilizar el método de investigación acción ya que es congruente con el interés de investigar sobre la puesta en acción del discurso, organización y aplicación de la evaluación del aprendizaje y el currículum educativo.

3.1.1 Investigación acción: Método educativo crítico

El método utilizado para realizar el estudio de campo de este trabajo es el de investigación acción. Este método se origina en los planteamientos de la ciencia educativa crítica. Debido a que concierne más a los mismos docentes, encaja efectivamente con esta investigación, ya que lo que intentamos estudiar se ubica en el contexto de la práctica o el quehacer educativo en el ambiente del aula de clases. Este método presenta varias ventajas que justifican su uso. Primero, su propósito primordial de estudiar el contexto real en el cual el discente y el docente interactúan casi a diario, según su visión crítica promueve el desarrollo de otras formas alternativas de trabajo. Segundo, persigue la transformación integral dentro y fuera del aula. Tercero, fomenta otra forma de indagar incorporando una comprensión indivisible de la unidad dialéctica entre la teoría y la práctica (Carr y Kemmis, 1988).

La investigación acción configura una metodología que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador, mediante varios procesos como el debate, la reflexión y la construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un contexto con el fin de lograr la transformación social. Esta metodología combina también las distintas vías para adquirir el conocimiento acerca de alguna situación de conflicto implicando el delineamiento de una actuación que promueva el mejoramiento, la cual valora la participación colaborativa de todos los agentes de la población cuya

realidad se aborda. Es un proceso que combina la teoría y la praxis posibilitando el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población en torno a su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización y acción transformadora (McMillan y Schumacher, 2005).

El marco teórico de la investigación acción se adscribe al paradigma práctico sociocrítico de investigación en educación, el cual postula la necesidad de investigar con la finalidad de superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones sociales en cuanto a su racionalidad y justicia (Carr y Kemmis, 1988). En este entorno, la educación no es una actividad meramente teórica ya que los problemas que debe atender son prácticos. Esto significa que los resultados de la investigación no constituyen solamente un nuevo saber, sino más bien propician la adopción de una línea de acción transformadora que procure la mejora de la enseñanza, del aprendizaje, del desarrollo integral como persona motivada por la libertad en cuanto al conocimiento y las experiencias enfrentadas. Por consiguiente, este enfoque metodológico se caracteriza por la sistematización y mejora de la realidad concreta. Es flexible, democrático y abierto. Facilita el acceso a los fenómenos educativos tal como suceden en la realidad de su contexto de interacción, empleando una variedad de métodos que contribuyen con el proceso de toma de decisiones en cuanto al saber, la manera de vivir, la forma de enseñar.

3.1.2 Significado y propósitos de la investigación acción

La exposición de Somekh y Zeichner (2009) relacionada con la investigación acción para la reforma educativa enfatiza la importancia de señalar el hecho de que Carr y Kemmis han realizado una contribución importante en el desarrollo de la teoría y metodología de la investigación acción desde la teoría crítica de la enseñanza. Estos investigadores la describen e interpretan como una ciencia crítica aplicada a la educación, partiendo de los preceptos teóricos del trabajo de Habermas (1982). Además, incorporaron la motivación original de Lewin (1946) de mejorar la vida de los seres humanos mediante la promoción de justicia social y resistencia a la opresión. La investigación acción se fue convirtiendo en el medio de llevar a plena realización el ideal *habermiano* de democratizar los diferenciales de poder en grupos sociales e instituciones.

De acuerdo con el recuento histórico de Wallace (1987) sobre este método, su utilización original se registra en Estados Unidos, siendo acuñado el título de

investigación acción por Collier en 1945. Desde una conceptualización e implementación que responde a la vertiente sociológica, se atribuye originalmente a Kurt Lewin (1946, 1948) en su intento por describir una forma de investigación que, asociando el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social, se pudiera investigar sobre el impacto de cambio en trabajadores de la comunidad (citado en Marsh y Willis, 2003: 49). Lewin sostiene que la investigación acción puede servir para lograr avances teóricos y cambios sociales, lo que conforma el *conocimiento práctico y teórico*.

En cuanto a su vinculación con el campo educativo, la investigación acción traza su inspiración en trabajos como los de Elliott (1981; 1991), Stenhouse (1984), Carr y Kemmis (1988), Kemmis y McTaggart (1988), entre otros. Siguiendo a los filósofos y científicos sociales más destacados de la Escuela de Frankfurt, varios investigadores como Carr y Kemmis (1988) apoyan su pensamiento en la educación como ciencia crítica, definiendo la investigación acción como una forma de indagación autorreflexiva en la que los participantes de situaciones sociales emprenden con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de éstas, y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar. Este significado adscribe a la investigación acción los atributos de ciencia práctica, moral y crítica. Una posible justificación de su uso expone que los que diseñan y desarrollan este tipo de investigaciones recurren a este método como una manera de participar en la construcción de decisiones en torno a esos desarrollos (Carr y Kemmis, 1988).

A manera de crítica del modelo tradicional de currículum por pre-especificación de objetivos, Stenhouse advierte la necesidad de un marco flexible para la experimentación e innovación curricular. Sugiere un modelo curricular de proceso en el que los docentes asuman un rol activo como profesores investigadores de su propia práctica. En este entorno de innovación curricular, la enseñanza, el mismo proyecto curricular y la misión de la educación, son de carácter conflictivo. Esto requiere que el currículum se discuta, diseñe e implemente de manera colaborativa entre todos los participantes (Gimeno Sacristán, 2003: 10-13). En afirmación, Stenhouse concibe que el currículum está ligado a un proceso de investigación y de desarrollo teórico-práctico del profesor, motivando a que el estudiantado, el profesorado y la institución educativa puedan experimentar emancipación a través de dicho proceso de indagación. En el mismo sentido, estudios contemporáneos sobre la investigación acción entre docentes como los de Brighton y Moon (2007: 27), expresan: “La investigación acción es un

inquirir sistemático disciplinado enfocado en atender una pregunta de investigación específica e identificable, usando los métodos apropiados –cuantitativo y/o cualitativo– para contestar a la pregunta”.

Queda explícito que la investigación acción requiere la participación de grupos en todo el proceso de indagación y diálogo con los sujetos investigados, dentro de su propio contexto y problema. En el mismo pensamiento, Elliott (1990) postula que la investigación acción sirve como instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes pues requiere de un proceso de reflexión cooperativa que se lleva a cabo mediante el análisis conjunto de medios y fines. En este sentido, la práctica docente está encaminada hacia una transformación de la realidad de los actos de enseñanza-aprendizaje del aula de clases. Dicha transformación está mediatizada por la comprensión previa y la participación de todos los agentes educativos en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio.

De manera consecuente, Lewin (1946) recomienda documentar los efectos de la decisión de grupo, particularmente los que tienen que ver con la propiciación y el respaldo de los cambios de la conducta social, enfatizando así el valor de motivar a los participantes en cada fase del proceso de investigación acción. El ambiente de colaboración y motivación que caracteriza la dinámica de grupos postula a la investigación acción como estudio crítico acerca de una situación social con el propósito principal de que el docente mejore la calidad de su acción profesional, entendiéndola como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas. Ésta contribuye a la ampliación de la comprensión diagnóstica en cuanto a posibles problemas de la práctica educativa (Elliott, 1993).

Este método difiere de otros al ser implantado por el individuo o individuos en el propio contexto que está en estudio mientras asumen un compromiso intencionado a tomar acción como resultado de los hallazgos del estudio. La acción a tomar debe estar encaminada a la consecución de las siguientes intencionalidades que se pueden derivar de su uso y aplicación adecuadas: a) soluciona problemas inmediatos y preocupaciones urgentes de los docentes y todo el personal participante en el problema educativo, sin tener que esperar por otros a que intervengan en beneficio de ellos; b) coloca a los educadores en un rol activo en el proceso de reforma educativa; c) forma la cultura de la institución educativa que promueve el cambio basado en la información obtenida; d) empodera a los individuos a través de la colaboración con otros; e) posiciona a los educadores como discentes que buscan disminuir el espacio vacío entre la práctica y su

visión acerca de la educación; f) estimula a los educadores a reflexionar sobre su y en la práctica; g) promueve un proceso de probar nuevas ideas. Finalmente, como podemos apreciar, la investigación acción sirve al propósito ulterior de cuestionar y problematizar las prácticas sociales y educativas y los valores que las integran con el fin de explicitarlos. Sus intenciones le asignan el rol de reconstruir las prácticas y los discursos sociales articulando de manera permanente la investigación, la acción y la formación del profesional docente.

3.1.3 Características de la investigación acción

Los escritos investigativos acerca del método de investigación acción de Carr y Kemmis (1988), y Kemmis y McTaggart (1988), describen características prominentes que identifican el mismo. Un primer elemento de la investigación acción consiste en el papel primario que ejerce al volver a crear y transformar el quehacer docente. Esta característica la conforma como participativa permitiendo que todos los involucrados en las actividades curriculares participen en forma cooperativa para perfeccionar sus prácticas, mejorar la educación. La investigación acción reconoce la concepción relacional del binomio teoría-práctica en su intento de convertirla en una sola unidad dialógica en el que toda consideración educativa de la teoría queda subordinada a la manera en que se relaciona con la práctica y ésta última modifica los supuestos teóricos. Esta característica ubica al docente como investigador de la educación y de su acción profesional dándole derecho justo para recomendar políticas educativas, instrumentarlas, investigarlas y evaluarlas en cuanto a su efectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El método de investigación acción es retrospectivo y prospectivo en su intento de cumplir un proceso a manera de espiral autorreflexiva con ciclos delineados como el de planificación, acción, observación y reflexión. También superpone la formación de grupos colaborativos. Esto lo convierte en proceso político pues enlaza cambios que afectan a las personas, sus fases y procedimientos. Progresivamente se va estructurando un proceso sistémico de aprendizaje, orientado a la práctica desde un entorno dialéctico que brinda unificación en el análisis de conceptos como teoría y práctica. Este método pone a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones mediante el desarrollo de categorías interpretativas del enseñante y la crítica ideológica, desde una actitud de autoevaluación de nuestros propios juicios, reacciones, impresiones y experiencias con relación a lo que ocurre. Es de naturaleza interpretativa y reflexiva, pues en vez de

asumir resultados de carácter positivistas y emitir enunciados generalizadores a partir de éstos, infiere y postula soluciones basadas en otros puntos de vista e interpretaciones de las personas que participan en la investigación. Desde una concepción crítica, fomenta el ejercicio del rol de agentes de cambio asumiendo una actitud autocrítica con la encomienda de mejorar las prácticas en el contexto donde se experimentan restricciones sociopolíticas.

3.1.4 Modelo procesual de la investigación acción aplicada a la educación

Los procesos que configuran el método de investigación acción aplicado al campo educativo pueden diferir en cuanto a varios aspectos, dependiendo del tipo de investigación y contexto en el que se estén llevando a cabo. Estos varían de acuerdo a la complejidad que presente cada problema investigado. Sin embargo, se lograría que el docente investigue sobre su propia praxis en tanto se establecen las siguientes metas: a) formar y fortalecer el carácter reflexivo del docente en el quehacer educativo; b) asociar la teoría y la práctica del docente en búsqueda de soluciones a problemas creando al mismo tiempo conocimientos innovadores; c) reducir el espaciamiento entre la producción del conocimiento y su instrucción; d) reforzar el rol del docente como sujeto y objeto de producción de conocimiento práctico que develan las actividades educativas del aula; e) promover que el docente se convierta en investigador autorreflexivo de su práctica, de los procesos de enseñanza y de construcción del conocimiento, etc. (Becerra Hernández y Moya Romero, 2010: 142-143).

En términos generales en cuanto a su implementación como método, la investigación acción enfatiza el rol de protagonista activo en el docente; esto es, ya que apunta hacia la práctica en el hecho educativo propiciado por el profesional docente. Es éste quien selecciona los problemas de investigación y lleva control del proyecto. Para estos efectos, se puede contar con la ayuda de un investigador externo, de otro colega o de un *amigo crítico*. Esta perspectiva de la realización de valores intrínsecos a la práctica educativa y a la responsabilidad del profesor para con ella aparece representada en el trabajo de Stenhouse (1987) y de Elliott (1993). La persona experta funge como consultora del proceso, participa en el diálogo para mediar y fomentar la cooperación entre los demás participantes.

De acuerdo al enfoque crítico emancipador, la investigación acción se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), vinculando su acción a los aspectos sociales

y contextuales en los que se desenvuelven, además de ampliar el cambio en todo ámbito social. Se esfuerza por cambiar las formas de trabajar (constituidas por el discurso, la organización y las relaciones de poder). Este modelo de investigación es el que defienden Carr y Kemmis (1988).

Concerniente a este diseño metodológico, la investigación acción es en esencia un proyecto de fases procesuales que se van integrando en la investigación con un carácter cíclico. De ahí su representación visual mediante figuras espirales como la que representa la Figura 16 propuesta por Kemmis y McTaggart (1988). Sus ciclos o fases ilustran formas de disciplinar y dirigir los procesos de investigación contribuyendo a su organización en general. Una vez que se completa un ciclo completo, se vuelve a iniciar el proceso. Esta espiral representa al mismo tiempo el procedimiento cíclico en el que se relaciona continuamente el entendimiento *retrospectivo* (acerca de la reflexión) con la acción *prospectiva* (sobre la acción) interviniendo con un juicio práctico o evaluación formativa procesual que incida en el mejoramiento de la práctica profesional.

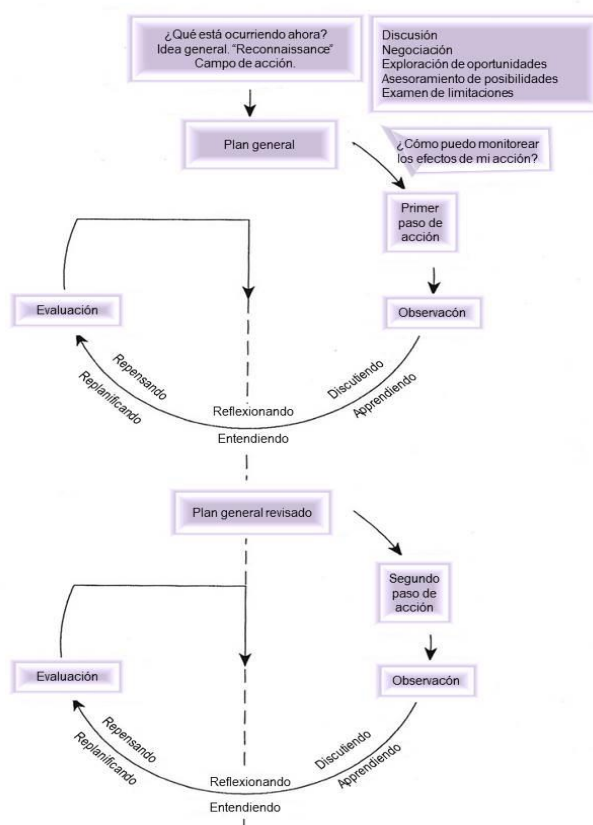


Figura 16. Espiral del modelo de investigación acción según Kemmis y McTaggart, 1988. Adaptada y traducida al español de Marsh y Willis (2003: 248)

A diferencia de otras ilustraciones en forma de espiral sobre este mismo modelo de investigación acción, al primer momento de la espiral se le denomina aquí plan general acompañado por varios cuadros alrededor que contienen preguntas y procesos de interacción y reflexión. Al momento de acción de la primera fase de investigación del problema se le llama primer paso de acción. Luego, continúa el paso de observación que va en desarrollo y contempla el uso de varias destrezas dialógicas y dialécticas en cuanto al ámbito de la interpretación y reflexión. Finalmente, se postula el paso de la evaluación, aunque en realidad figura en todos los momentos críticos de la espiral.

Varios investigadores postulan la espiral desde diversas perspectivas críticas como argumentábamos anteriormente. Por ejemplo, el enfoque de Carr y Kemmis (1988), la describe como espiral de acción compuesta por ciclos o momentos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión. De manera parecida, Lewin (1946) describe el proceso de la espiral a través de los pasos de planificación, concreción de hechos y la ejecución. Uno de los principios generales que brinda dirección a la espiral de Lewin postula que este método de investigación crítica puede encaminar *gradualmente hacia la independencia, la equidad y la cooperación* alterando las políticas de explotación permanente las cuales eran motivo de riesgo para todos los aspectos de la democracia. Elliott (1993), en su concepción aplicada a la educación, la denomina espiral de flujo.

Los diagramas de representación de la espiral pueden variar en su nomenclatura, así como en sus etapas de desarrollo. Sin embargo, la racionalidad y los principios de acción e intencionalidades son los mismos que están basados en la teoría práctica sociocrítica aplicada al campo educativo desde varias perspectivas. Por ejemplo, un punto en común consiste en que para lograr el potencial de mejora y cambio, un ciclo de investigación acción no puede ser suficiente. Su ejecución puede tomar cierto tiempo, ya que lo que interesa es conseguir cambios en la conducta de los involucrados en los procesos investigativos. Cada ciclo requiere de transacciones entre el docente, los alumnos, el investigador (si es diferente al docente) para interpretar y reflexionar acerca del problema en cuestión. Aunque la acción parece implementarse con relativa facilidad, existe la posibilidad de que surjan efectos colaterales que requieran reajustes prospectivos en el plan global o general de acción inicial.

A manera de referencia comparativa con la figura anterior sobre la espiral del modelo de investigación acción, la Figura 17 postula otra posible manera de ilustrar la espiral de procesos del mismo método que estamos analizando (Carr y Kemmis, 1988).

Esta figura presenta diferentes títulos aludiendo a los mismos pasos del modelo de espiral presentado anteriormente. Los pasos generales que contempla la espiral en cada ciclo son: planificación, acción, observación y reflexión. Su forma central espiral denota la acción de autorreflexión que permea todos los ciclos o fases del proceso.

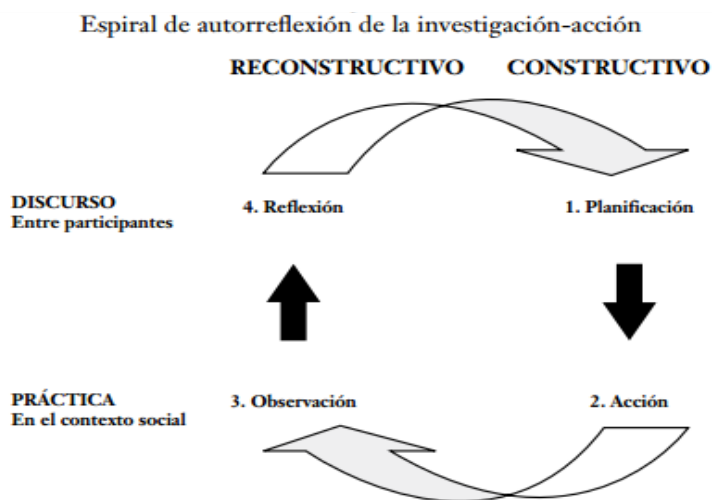


Figura 17. Espiral de autorreflexión de la investigación acción (Carr y Kemmis, 1988: 197)

En el caso de la Figura 17, la espiral incluye el flujo en que se dan varios momentos de la investigación acción: la planificación, la acción tomada, la observación y la reflexión. Por ejemplo, la fase de planificación consiste en el desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que está ocurriendo. Luego, se llega a un acuerdo para poner en práctica el plan de acción en el que la práctica de la observación, subsecuente de los efectos de la acción en el contexto propio de la investigación, informa el siguiente momento de investigación. Finalmente, pero con carácter progresivo, se da la reflexión en relación con lo realizado y observado. La reflexión sirve como fundamento para configurar un nuevo plan (en caso de ser necesario) a través de una acción crítica informada posterior de ciclos sucesivos.

Todos los momentos se integran en el plan de acción el cual se presenta “prospectivo con respecto a la acción y retrospectivo con respecto a la reflexión sobre la cual se construye” (Carr y Kemmis, 1988: 197). Esto enfatiza que toda dinámica de autorreflexión crítica de cada momento se suscita en el contexto social de la práctica educativa en investigación mediante el esclarecimiento de una relación dialógica entre

todos los participantes, tanto de sus actividades como de sus procesos.

Como señalamos previamente, para efectos del diseño metodológico de este trabajo de investigación se utilizaron los diagramas de espiral de investigación acción propuestos en los trabajos de Carr, Kemmis y McTaggart. De acuerdo con su explicitación, el momento o fase de planificación se inicia con una idea general que contiene un propósito definido mientras se examinan los medios disponibles. Si este paso culmina con éxito, se habrá logrado un *plan global* de cómo alcanzar el objetivo y una decisión que corresponde al primer paso de la acción. La segunda fase tiene que ver con la ejecución del primer paso del plan general. Luego, continúa una etapa de concreción de hechos la que valora la acción para concretizar si lo que se ha conseguido supera lo esperado o no se alcanzó. En esta etapa se determina lo que debería servir como base para la planificación correcta del próximo paso. También, debería servir de base para modificar el *plan general*. Por último, esta etapa proporciona a los planificadores o investigadores una oportunidad para aprender reuniendo nuevos hechos generales en términos de puntos fuertes y puntos débiles. La fase siguiente está compuesta por una reactivación de la planificación, ejecución y reconocimiento o concreción de hechos para valorar los resultados del segundo paso, preparar el fundamento racional para la planificación del tercer paso, probablemente, modificar otra vez el plan general.

3.1.5 Modelos teóricos del proceso de investigación acción

La literatura investigada propone tres orientaciones teóricas en las que se da el proceso de investigación acción. Una de tales orientaciones teóricas utiliza como fundamento la visión científica de la resolución de problemas. Otro modelo teórico, el denominado como práctico deliberativo, describe y analiza los procesos de interpretación. Y, por último, figura el de naturaleza crítico-emancipador fundamentado en la racionalidad sociocrítica.

1) *Modelo de investigación acción científica*: Fue desarrollado por Mckernan (1999) y apoyado en supuestos teóricos del método científico de Taba y Noel durante la mitad del siglo XX, los cuales enuncian:

El desarrollo de los proyectos de investigación-acción tiene que avanzar por ciertos pasos que están indicados en parte por los requisitos de un proceso de investigación ordenado, en parte por el hecho de que los investigadores aprenden mientras avanzan, y en

parte porque, esencialmente, está indicado un procedimiento inductivo. (Citados en Mckernan, 1999: 36)

Bajo esta orientación se desarrolló un modelo centrado en el problema de la toma de decisiones en grupo dirigido a provocar cambios sociales. En este ambiente se pueden introducir modificaciones en un proceso social además de la observación científica técnica de dichos cambios. El proceso de este modelo liderado por Lewin comienza con una idea o problema seguido por la identificación de los hechos. Luego, todo converge en un plan general de acción que se pone en práctica y es evaluado a través de un proceso de supervisión que revisa la efectividad del plan en general para modificarlo posteriormente (Mckernan, 1999: 140).

2) *Modelo de investigación acción práctico deliberativo*: Se identifica con el objetivo ulterior de interpretar la práctica para la resolución inmediata de problemas. En este modelo, los procesos son más relevantes que los resultados finales. Stenhouse se considera como uno de los representantes de esta perspectiva al proponer la idea de modelo de “proceso”. En el mismo, los ciclos de investigación se utilizan para plasmar algunos significados, postulando la evidencia de lo investigado a través de evaluaciones y experimentación adicionales. En dicho entorno, Schön (1998) sugiere un cambio en el rol del docente postulándolo como profesor-investigador. Esta visión se deriva del desarrollo del concepto del profesional reflexivo.

El proceso de implementación se describe en forma de una espiral focalizando el plan de acción. Esta dinámica permite realizar un diagnóstico más amplio en relación con la situación de problema. Para Elliott (1993), la orientación de este modelo es mayormente diagnóstica mientras asigna un rol prominente a la comprensión que el profesor tenga del problema en investigación. La investigación acción emerge desde un paradigma moral que los propios profesores desarrollan mediante la reflexión sobre la práctica.

3) *Modelo de investigación acción educativa crítica-emancipadora*: En su obra teorizadora sobre educación crítica, Carr y Kemmis (1988) argumentan a favor de una investigación acción en la que se llevan a cabo varias transiciones en cuanto a la manera de pensar y procesar las experiencias educativas. Dichas transiciones van de lo irracional a lo racional, del hábito a la reflexión, de la dependencia a la emancipación crítica. Una característica que tipifica la implantación de este modelo resulta en una aproximación hacia la reflexión sobre la práctica en la que ésta también se somete a crítica para su perfeccionamiento, incidiendo en cambios en cuanto a la formación

permanente de la docencia y otras implicaciones para con la producción de conocimientos teórico-prácticos, también en los alumnos. Las actividades que este modelo pretende incluir: la identificación de estrategias de acción según planteadas; la puesta en marcha de las mismas; la evaluación continua y sistemática a través de la observación, la reflexión y el cambio efectuado o a realizar.

De acuerdo con las investigaciones de Carr y Kemmis (1988), este modelo declara una visión dialéctica de la racionalidad al considerar que el objeto de investigación lo constituyen las prácticas educativas además del entendimiento de las mismas. En el intento de desarrollar una comunidad crítica, se analizan dialéctica y retrospectivamente los problemas que surgen de acuerdo a conceptos binomiales como el de pensamiento-acción, individuo-sociedad, teoría-práctica. El plan de acción resultante será de carácter prospectivo.

Desde la crítica ideológica, la ideología se crea y se mantiene mediante los procesos de comunicación, trabajo y toma de decisiones, postulando una ética de autorregulación y responsabilidad ética y moral en la que los criterios de racionalidad, justicia y acceso equitativo a una vida plena son los que proveen la información requerida para evaluar con una función formativa y crítica. Para organizar el plan de acción, los planteamientos anteriores fungen como procuradores de la comprensión y construcción de formas más justas así como democráticas para guiar a la educación. Por eso es que los trabajos de investigación de los docentes que utilizan este modelo toman en consideración no solo los contenidos y organización del currículum sino también la estructura social en la que se desenvuelven (Becerra Hernández y Moya Romero, 2010: 142-143).

Lógicamente, este último modelo expuesto es el que configura el diseño metodológico de este trabajo de investigación. Sus metas y fases procedimentales confirman el marco teórico racional que hemos intentado poner en práctica en todos los procesos envueltos en la reflexión del problema, la evaluación crítica, y el planteamiento de plan de acción para atender el problema al presente, proyectado hacia el futuro.

3.1.6 Fases procedimentales del modelo de investigación acción

A manera de consenso en la revisión de literatura de varias perspectivas de investigadores que apelan a la educación que se practicaba desde la última década del siglo XX hasta el presente, ofrezco una explicación sobre los pasos procedimentales

que forman parte de los ciclos del método de investigación acción tomando como base lo propuesto por algunos exponentes de este método como Brighton y Moon (2007), Carr y Kemmis (1988), Elliott (1990), Glanz (1998), entre otros:

1) *Identificar área de enfoque temático y de problema*: El hecho educativo emerge en situaciones en las que se presentan problemas de tipo teóricos como prácticos. El problema seleccionado testifica de la misma naturaleza de la racionalidad práctico sociocrítica con enfoque hermenéutico. Este primer paso implica conocer lo que se quiere investigar, desarrollar algunas preguntas acerca del área seleccionada y establecer un plan para contestar las preguntas. En términos generales, el problema puede surgir a raíz de la observación y reflexión sobre oposición entre los fundamentos teóricos de nuestra enseñanza y el tipo de enseñanza que utilizamos; dilemas que presentan dos tendencias irreconciliables descubiertas después de analizar la práctica y los valores envueltos; dificultades o limitaciones representadas por situaciones, muchas veces impuestas por la inercia institucional, que obstaculizan el logro de ciertas actuaciones educativas que prometen ser proactivas.

Esta fase permite conocer el problema en profundidad y facilita plantear cambios a través de una acción modificadora. Es la fase en la cual se realiza el primer acercamiento al trabajo de campo. Para ello es necesario aplicar técnicas e instrumentos pertenecientes a la investigación cualitativa, entre las que figuran: observación, análisis de documentos identificativos y de procedimientos misionales de la institución investigada, entrevistas, cuestionarios, notas de campo, diario, grabaciones de audio o video, fotografías, entre otros. Se debe describir el tipo de instrumento aplicado y los resultados arrojados por el mismo. El análisis de esos resultados requiere reflejar el dominio de destrezas de pensamiento y evaluación como la interpretación y reflexión propias del método.

Un aspecto imprescindible consiste en argumentar con bastante claridad acerca de la conceptualización del problema detectado para plantearlo sin ambigüedades. Es recomendable contextualizar el problema según aparece en los lineamientos establecidos por el currículum provisto por la institución o el profesor particular, de manera que se puedan abordar tópicos como: el contenido, el proyecto pedagógico del aula, las estrategias didácticas, la evaluación cualitativa del progreso de aprendizaje del alumno y las estrategias para la implementación de los ejes transversales de las competencias enseñadas. El mismo se ubica dentro de un contexto general para progresivamente puntualizar lo que constituye el centro de interés. Se puede recurrir a

la bibliografía especializada para apoyar este planteamiento.

Los objetivos de investigación deben redactarse en función de las metas de aprendizaje que se persiguen. Deben ser breves y sin ambigüedad. Deben construir los hilos conductores del trabajo por lo que requiere que sean sencillos y alcanzables. Debe haber una supervisión, retrocomunicación y utilización de modelos alternativos de evaluación interactiva continua para verificar su cumplimiento. Esta fase es determinante para el éxito de la investigación por lo que debe elaborarse con mucho cuidado. La aprobación del proyecto depende de que se aplique el proceso continuo investigativo planteado en esta fase (Carr y Kemmis, 1988).

2) *Diagnóstico y elaboración de plan de acción para guiar el proceso de investigación:* Una vez se ha identificado el problema a investigar, se comienza a elaborar un plan de acción o propuesta de solución que guíe el proceso de inquirir con el fin de identificar el problema. Se realiza una descripción y explicación comprensivas de la situación actual obteniendo evidencias que sirvan como punto de partida y comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción. Una vez identificado el problema se identifica el campo de acción.

El plan debería incluir una delimitación específica del tiempo para recopilar la información, compartir los hallazgos y ejercer la acción. Se elabora a partir del diagnóstico a través del uso de estrategias flexibles apoyadas en el currículo básico, indicando el procedimiento metodológico a seguir y las referencias teóricas en las cuales se apoya la propuesta de solución. Es necesario ser muy explícito en la descripción de la propuesta puntualizando los objetivos, las estrategias, los recursos, los instrumentos, la evaluación y los lapsos de ejecución. En esta fase se evidencia la habilidad del investigador para interpretar adecuadamente el problema y plantear soluciones acordes, que sean creativas y respondan a los avances que en materia de estrategias metodológicas hayan ganado campo en la enseñanza y el aprendizaje. Una vez más se toma en cuenta técnicas e instrumentos característicos de la investigación cualitativa (Carr y Kemmis, 1988).

3) *Coleccionar y organizar los datos para responder a las preguntas identificadas:* Este paso provee información obtenida del campo de estudio que será usada para entender mejor el área o tópico identificado. Es el momento de recopilar, reducir y preparar la información documental de manera entendible. En este paso es cuando se recogen diversas evidencias que deben ofrecer información sobre las acciones tal y como se han desarrollado durante la investigación. La recogida de

información toma en cuenta el punto de vista de las personas implicadas en el problema y en el contexto particular. El investigador debe expresar dicha perspectiva además de informar la manera en que las personas participantes viven y comprenden la situación que se está investigando.

La magnitud y calidad de los datos recogidos informarán la acción que ocurra como resultado del cuestionamiento problemático. Se recomienda la utilización de múltiples técnicas, así como categorías de datos, tales como: la lectura de documentos, registros de alumnos, encuestas, observaciones, entrevistas, notas de campo, diarios, entre otras. Luego de obtener los datos, se debe establecer una relación entre los resultados obtenidos de todas las técnicas mediante estrategias de análisis comparativo como la triangulación, lo que contribuye a obtener una visión equilibrada del fenómeno estudiado, además de incrementar la validez de los hallazgos. Los tipos de datos recogidos –sean cuantitativos o cualitativos– se determinarán a partir de las preguntas de investigación formuladas.

La organización y el manejo de los datos pueden requerir el uso de transcripción de entrevistas grabadas en video, secuenciar notas acerca de los grupos focales, transferir respuestas de encuestas o cuestionarios a formatos que se puedan trabajar, identificar datos que no están presentes y que son cruciales para contestar las preguntas de investigación.

4) *Analizar e interpretar los datos*: Este paso consiste en desarrollar una descripción y explicación provisional de lo que ha ocurrido. Esto brinda sentido a la información recopilada. En ciertos casos, el análisis de los datos puede requerir estadísticas. Si el educador o investigador carece de estas destrezas, puede buscar ayuda de un colega o un experto en el área.

Como parte de este procedimiento está presente el desarrollo de categorías interpretativas del que enseña, implicando la comprensión y mejoramiento de los significados que los participantes se forman en relación con sus propias prácticas; principio que Stenhouse (1968) plantea en su recomendación de *hacer la investigación* y que los docentes asuman el papel de investigadores. Al formular categorías que se derivan del entendimiento racional de la práctica, este paso se convierte en un proceso de deliberación procurando fortalecer la tendencia a emancipar a los participantes de las limitaciones que provienen de los hábitos, la ideología particular de cada cual, la política de luchas de clases, además de las pre-concepciones.

El propósito principal consiste en buscar patrones de relación entre temas. Se

puede crear un mapa conceptual que determine la relación entre las ideas que emergen de los datos. Otra posible estrategia de análisis de datos consiste en la búsqueda de las acciones que anteceden al fenómeno y las consecuentes, que ocurren después del fenómeno. De esta manera se forman secuencias de eventos como también se puede ir determinando el proceso por el cual el docente implementa las ideas aprendidas a través de desarrollo profesional.

5) *Diseño de propuesta de cambio:* Constituye la segunda oportunidad para realizar el trabajo de campo. Es el momento para implementar la propuesta de solución en el aula. Para que esta fase sea exitosa, debe responder a la planificación concretada en el paso anterior, la cual estará en sintonía con la planificación que lleva el docente y que se inserta dentro del proyecto pedagógico del aula. Una vez cumplida la actividad del día, es importante aplicar los instrumentos de recolección de datos propios de la investigación cualitativa para sintetizar la información. Todas las actividades realizadas deben describirse diariamente indicando procedimientos, recursos y estrategias de evaluación. Una vez implementadas las estrategias de solución y recogida de datos es necesario interpretarlos, por lo que una vez más entra en juego la habilidad del investigador para categorizar la información haciéndola comprensible y manejable. Dichos resultados deben ser interpretados de manera cualitativa, lo cual resultará del manejo de las teorías que apoyan la investigación y el análisis minucioso de las categorías establecidas. A partir de ese análisis se elaboran las conclusiones y recomendaciones que reglamentarán el informe de investigación. Éstas pueden ser compartidas y discutidas con el maestro del aula con el cual se trabajó, aportando la retroalimentación requerida en la optimización del proceso educativo (Carr y Kemmis, 1988).

6) *Compartir los hallazgos con otros participantes (opcional):* Aunque los resultados de una investigación de este tipo no contempla que se repita su implementación o que se generalice en otros casos educativos, esta fase podría servir de utilidad, ya que al intercambiar hallazgos, podemos encontrar perspectivas útiles provenientes de otras personas externas al estudio o amigos críticos. Los hallazgos de estos amigos ofrecen un servicio valioso a la hora de determinar el curso de acción final. Es determinante prepararse con gran responsabilidad para cumplir con esta ciencia ya que los docentes son comunicadores por excelencia, por lo tanto deben ser eficientes y efectivos en el uso de las estrategias utilizadas para comunicar los resultados. Para ello, el investigador debe manejar con propiedad todo el contenido del

trabajo en cuestión, presentar un comunicado competente y utilizar materiales de apoyo que faciliten la exposición. Además de comunicar los resultados a los miembros del Comité de defensa, debe difundir la información en la institución y en la comunidad educativa en la cual trabaja mediante diversidad de recursos como carteles, afiches, volantes, charlas, culminando en la entrega de una copia del trabajo al director de la institución educativa (Carr y Kemmis, 1988).

7) *Desarrollar el plan de acción final*: La acción es deliberada, pero está controlada por el docente o investigador. Se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica. Debe ser flexible y estar abierto a cambios adicionales. La reflexión es un proceso progresivo en todos los ciclos de investigación. Es el momento de reflexionar de nuevo de todas las interpretaciones y formular una acción que presente nuevas formas de trabajar, aprender a mejorar la práctica propia, indagando sobre el significado de la realidad estudiada proyectada a una plan concreto de ponerlo por obra. Este paso constituye una acción estratégica en prospectiva para la acción de cambio a ser ejecutada. Uno de sus beneficios es el surgimiento de una clase de conocimiento que se manifiesta en juicio sabio sobre cómo solucionar el problema.

A manera de resumen, el enfoque que Carr y Kemmis (1988) asignan al método de investigación acción postula que es fundamental orientar la investigación hacia el mejoramiento de la acción didáctica de tal manera que pueda solventar los problemas cotidianos mientras se va ganando cada vez más una visión dinámica de la realidad. Los problemas prácticos son parte del objeto de investigación en la que los docentes se convierten en protagonistas de cambio y superación de sus propias acciones de enseñanza, así como de su identidad y rol como facilitadores de estrategias efectivas que propician el aprendizaje.

Como acciones complementarias al procedimiento antes expuesto se realizaron las siguientes. Se identificaron y validaron los instrumentos en la literatura correspondiente para incorporarlos al estudio. Se solicitaron las autorizaciones y los permisos correspondientes a la institución educativa y a los participantes bajo estudio. Se le suministró a los participantes el instrumento de la investigación a través de una entrevista semiestructurada en profundidad, garantizando su confidencialidad y por medio de una carta explicándole que su participación es voluntaria, libre de coerción y que no constituye ningún tipo de penalidad, riesgos o represalias y que se puede retirar del estudio si es que así lo desea. Se explicó a los participantes que se utilizaría una cámara de video y una grabadora para grabar las respuestas a las preguntas de la

entrevista y que se anotarían en un formulario por si los medios de grabación se averían o no funcionan adecuadamente al momento de transcribir. Se explicó que el propósito de la grabación era facilitar la transcripción de los datos y que las cintas de grabación serían debidamente custodiadas por la investigadora en un archivo con llave. Una vez recogida la información del estudio se analizó la información a través de las técnicas de categorización, codificación y triangulación de la información provista por los participantes. Finalmente se redactó el informe final con sus hallazgos.

3.1.7 Fenómeno del estudio

El fenómeno de este estudio surge de la percepción del investigador y otros compañeros docentes de instituciones de educación superior de artes liberales y teología en Estados Unidos y Puerto Rico. Al considerar la información antecedente de conversaciones incidentales con tres presidentes de instituciones universitarias de Guatemala, México y Puerto Rico, se procedió a definir dos dominios de problemas: la evaluación educativa sobre el aprendizaje de los alumnos y el currículum utilizado. Estos dos fenómenos anteriores hicieron posible la definición del problema de manera precisa para diseñar y conducir de forma adecuada la investigación. El fenómeno de estudio fue analizado a través de la revisión de literatura y otras técnicas de investigación cualitativa como las observaciones de grupos, la interpretación y reflexión del fenómeno de problema desde la práctica del escenario del salón de clases.

3.2 Población y muestra

La institución académica de educación superior que fungió como escenario contextual en esta investigación es una universidad teológica, localizada en un barrio de San Juan, Puerto Rico. Aunque los respectivos cuerpos gobernantes y participantes tales como el administrativo, el docente, el estudiantil y demás personal dieron su aprobación para el estudio, se omite el nombre real de la institución por motivo de salvaguardar la confidencialidad. Este entorno de cultura educativa privada de nivel superior alberga a los estudiantes y profesorado que participaron en las experiencias de investigación, informantes informales, personal administrativo de institución.

La población universitaria que participó formalmente en la investigación la constituyó un presidente, una decana académica, cuatro profesores, dos grupos de estudiantes de diferentes cursos (uno en el área o concentración académica de teología y otro en la concentración de educación). El *Catálogo institucional* provee escasa

información particular acerca de las funciones del presidente y del decano académico. Por ejemplo, describe al presidente como el principal oficial académico y administrativo que era conocido como director educacional en los inicios de formación de la institución universitaria, a mediados del siglo XX. En la actualidad, el presidente es el oficial ejecutivo que representa la visión, misión e intereses políticos de la universidad. Entre las funciones derivadas a través de los diálogos figuran las siguientes: a) recaudación de fondos para el desarrollo institucional y de la facultad; b) agente representante en los procesos de visitas de agencias acreditadoras; c) aprobación de contrato de personal administrativo y docente. En relación con la posición de decano(a) académico(a), su función principal consiste en dirigir todo lo relacionado con los programas académicos organizando actividades encaminadas al fortalecimiento de estos, así como el desarrollo profesional de los docentes que conforman la facultad.

El *Catálogo institucional* contiene un renglón que describe más bien la identidad de la facultad. Ésta es considerada como el recurso primario de la institución, compuesta por hombres y mujeres de carácter cristiano, con una amplia preparación académica en los cursos que enseñan y con las experiencias personales pertinentes para enriquecer el desarrollo educativo. Además de la excelencia académica la facultad de la institución requiere mostrar preocupación genuina por el desarrollo de cada estudiante dentro de un marco de una relación de acompañamiento hacia el estudiantado.

La universidad es privada y de carácter teológico. La revisión de documentación identificativa de la institución la ubican en asociación con una denominación religiosa en Estados Unidos y Puerto Rico. Su misión primordial apunta primordialmente al desarrollo de ciudadanos responsables que manifiesten una actitud de servicio y cambio para el bienestar general de la sociedad. Aunque es una institución de educación superior de carácter religioso, su identidad ante el Consejo de Educación Superior del país hospedador confirma que es una universidad de artes liberales. Según lo que declara su catálogo general, ofrece titulación de varios niveles académicos, comenzando desde el nivel básico de instituto bíblico hasta el nivel de maestría (“master”). Sus ofrecimientos programáticos del currículum consisten de varios títulos en educación general o de artes liberales, distribuidas en tres áreas de estudio, a saber: a) Área I: Estudios Bíblicos y Teológicos; b) Área II: Estudios Generales; y c) Área III: Estudios Profesionales.

Entre las razones para seleccionar dicha institución figura el hecho de que forma

parte del alcance educativo de la denominación religiosa en la que el investigador se ha desempeñado como docente y administrador educativo desde el 1999 hasta el presente, en diferentes países como España, Estados Unidos y Puerto Rico. El conocimiento previo de algunos agentes del personal administrativo y docente de la universidad, unido a informes de líderes educadores a nivel regional en Puerto Rico, nacional y hasta internacional, fueron algunos de los elementos determinantes que motivaron el estudio de campo en dicho plantel. La meta es poder servir de agente de transformación para mejorar, no sólo la práctica educativa en la institución, sino en la propia vida del investigador.

La universidad que sirve de contexto de esta investigación fue fundada en el año 1956, en el segundo piso de una iglesia cristiana de perspectiva teológica pentecostal ubicada en el sector de la parada 22 de autobús público, en el barrio de Santurce, municipio de San Juan, P.R. Su nombre institucional, además de localización, fueron eventualmente cambiando a lo largo de los años representando el deseo de hacer frente a nuevos desafíos mientras conservaban su identidad religiosa y visión. Aunque su nombre ha cambiado en tres ocasiones, en el caso de sus estamentos de creencias en la doctrina bíblica no ha sido así. Tanto algunos dogmas como prácticas administrativas y educativas sí se han alterado en conformidad con nuevas leyes, reformas educativas, políticas de diversos regímenes de gobierno que han estado en poder, entre otras razones. En la actualidad, esta universidad continúa compitiendo por la acreditación académica de la Comisión de Educación Superior de Puerto Rico como una institución de educación de nivel superior de artes liberales y teología, aunque cuenta con el estatus de miembro aprobado por la Asociación Acreditadora de Colegios Bíblicos de Estados Unidos. Está asociada a un movimiento religioso con denominación inscrita legalmente en el Departamento del Estado en Estados Unidos cuyos orígenes y desarrollo históricos remontan a aproximadamente 125 años. Las oficinas administrativas y aulas de clase actuales están ubicadas en un barrio perteneciente a la municipalidad de Río Piedras, en Puerto Rico, Estados Unidos de América.

3.2.1 Selección de la muestra

El proceso de selección de muestra para este estudio es de tipo no probabilístico, pues no se intenta derivar generalizaciones que sean aplicables a la población educativa universal. El muestreo fue al azar y voluntario en cuanto a los sujetos participantes en las distintas técnicas de recopilación de información. En primer lugar, repartí una carta

de invitación estipulando el propósito de la investigación. En segundo lugar, de los que respondieron afirmativamente, procedí a establecer grupos de muestra para ser distribuidos en los estamentos de entrevistas focales o como parte de los grupos de alumnos a ser observados. El capítulo acerca de la implementación del diseño metodológico presenta las características demográficas y la distribución de estos sujetos que participaron.

En términos generales, acerca de la muestra que se usó para recopilar los datos, se seleccionaron cuatro alumnos y cuatro profesores de la institución bajo estudio. Estos dos estamentos grupales formaron los dos grupos focales de entrevistados, uno de alumnos y otro de profesores. También, se escogió a dos grupos de alumnos que cursaban diferentes materias. Una de las materias fue Teología y la otra fue Sociología de la Educación. La selección fue realizada al azar, tomando en cuenta la disponibilidad de horarios y actitud de receptividad ante la investigación. A través de observaciones acerca de interacciones incidentales en diferentes lugares como los pasillos, comedor, capilla, oficinas y salones de clases, contrastadas con la revisión de literatura, teorías educativas de evaluación y de currículum además de experiencias propias y de otros en el campo didáctico, emergieron criterios de selección, información sobre problemas relacionados con la dinámica real de enseñanza aprendizaje, recopilado a través de diferentes medios.

3.3 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Siguiendo los principios provistos por el método investigación acción, en esta investigación se utilizaron instrumentos de recolección de información tomando en consideración la percepción de conceptos investigados y experiencias reales relacionadas con el acto educativo y la ejecutoria en el aula de clases. Entre los instrumentos y técnicas utilizadas figuran: entrevistas informales a cuatro informantes claves (tres presidentes de universidades y una decana académica), dos entrevistas focales de grupos (un grupo compuesto de 4 estudiantes y el otro de 4 profesores), observación de clases presenciales (2 grupos-uno del curso de Teología y otro del curso de Fundamentos Sociológicos de la Educación), revisión y estudio de documentos de la institución educativa bajo estudio.

Algunos de los instrumentos utilizados así como técnicas de recolección de datos e información fueron descritos en la sección previa de evaluación formativa ya que esta función está interconectada con la racionalidad crítica con enfoque

hermenéutico y se incorpora de manera casi natural a los procedimientos del método de investigación acción. A continuación argumento más ampliamente en cuanto a la técnica de entrevista en sus varias formas de aplicación y posteriormente en relación con la observación.

3.3.1 Cuestionarios

El cuestionario es un instrumento de investigación. Es también técnica aplicada en la investigación de carácter cualitativo. Es un medio de utilidad para la recogida de información en un tiempo relativamente breve. En el caso particular de este trabajo, el cuestionario provee un conjunto de preguntas respecto a varios fenómenos de problemas que ocurren en el contexto educativo seleccionado. Los interrogantes responden a tres categorías amplias que surgieron a raíz de conversaciones dirigidas con presidentes de otras instituciones y otros informantes incidentales. Estas son: evaluación, aprendizaje, currículum.

Una de las ventajas del cuestionario es que el sujeto que responde, provee información sobre sí mismo y sus percepciones reales así como contextuales sobre algún problema experimentado. Las preguntas utilizadas son de carácter abierto. Este tipo de interrogante no delimita de antemano las alternativas de respuesta. Más bien, provee información de mayor profundidad y comprensión sobre los propios sujetos en interacción con las situaciones de problema investigadas.

Los cuestionarios de esta investigación fueron útiles para organizar la recogida de datos, tanto de las conversaciones informales como la de los grupos focales de entrevistas. En este caso, vienen precedidos del marco teórico de la racionalidad práctica sociocrítica con enfoque hermenéutico donde se trazan las tres categorías generales de este estudio. La intención principal de los cuestionarios utilizados fue promover el conocimiento consensuado sobre el tema de interés entre los participantes.

3.3.1 Entrevista focal de grupos

Una de las formas de entrevistas utilizadas en esta investigación cualitativa de campo ha sido la focal por grupos. Los estudios de Schensul, Schensul y LeCompte (1999) sobre métodos etnográficos de investigación aplicados a la educación describen este tipo de entrevistas es semiestructurada. Combinan la flexibilidad de la entrevista no estructurada y la abierta, con la direccionalidad y agenda de un instrumento de encuesta, con el propósito de producir datos enfocados, cualitativos, y textuales al nivel

de categorías de conceptos o factores detectados. Las preguntas de grupos focales son preformuladas, mas sus respuestas son de final abierto. Esto permite que se puedan ampliar las mismas de manera más extensa y amplia, a discreción del entrevistador y de los entrevistados.

De acuerdo con la distinción de investigación exploratoria de Johnson (1998), este tipo de entrevistas son semiestructuradas. Proveen base para la encuesta y otras formas de este tipo de investigación exploratoria que bien pueden poner a prueba puntos teóricos o proposiciones. En este sentido, la entrevista focal por grupos contribuye a identificar y delimitar categorías conceptuales, factores, o subfactores, y variables.

Este tipo de entrevista a profundidad defiende el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento. Esto implica que el conocimiento es una producción progresiva del ser humano, pues no es algo que está listo para identificarse en una realidad que está ordenada con categorías universales. El conocimiento que se deriva de estas entrevistas, consiste en una construcción que se va generando al confrontar el pensamiento del investigador con los múltiples eventos que se van presentando. Esto propicia la creación de nuevas construcciones, categorías particulares del problema investigado y articulaciones sobre el conocimiento que se va detectando (Hamui-Sutton y Varela Ruiz, 2013: 56).

La técnica de entrevistas de grupos focales otorga privilegio a la comunicación hablada. Intenta captar la forma de pensar, sentir y vivir de los sujetos que conforman el grupo. Los grupos focales se constituyen en base a uno o varios temas, en este caso, en torno a la evaluación del aprendizaje y al currículum. Las preguntas de investigación se intercalan de manera indirecta en el cuestionario utilizado en cada estamento grupal, lo que determina los objetivos y lineamientos de los procedimientos de cada entrevista focal. De acuerdo a los objetivos de investigación, se delimita el curso de ésta y su logística que incluye la elección de los sujetos participantes, la programación de la sesión o sesiones, y las estrategias para hacer el acercamiento inicial a participar de la investigación (Hamui-Sutton y Varela Ruiz, 2013: 57).

En este estudio se formalizaron dos estamentos de grupos principales consistentes en un grupo focal de alumnos y otro compuesto de docentes. El grupo focal de alumnos estuvo compuesto por cuatro alumnos y el grupo focal de profesores por cuatro docentes. Además, se llevó a cabo una entrevista grupal con dos directivos, a saber, el presidente de la institución y la decana académica. Ésta última no fue considerada como entrevista a profundidad.

El instrumento principal para guiar las sesiones de entrevistas consistió de un cuestionario con preguntas semiestructuradas sobre metas de aprendizaje en el caso de los alumnos y de evaluación y currículum en el de los docentes. Para estudiar más a fondo las preguntas de los cuestionarios que sirvieron a los propósitos de las entrevistas focales por grupos, refiérase al Anexo I.

3.3.2 Observación

La observación descrita por Schensul y Cols. (1999) siempre es filtrada a través del marco interpretativo del investigador. Las observaciones más acertadas son las que se forman a raíz de marcos de trabajo de teorías formativas pues prestan atención casi escrupulosa a los detalles. Precisamente, su aplicación recibe influencias caracterizadas por los prejuicios personales, valores, teorías implícitas o explícitas desarticuladas, lo que puede disminuir la efectividad de esta técnica. La necesidad de aprender sobre cómo funcionar ante una nueva situación, añadiendo la curiosidad acerca de esto, son elementos que van a dirigir la observación. Algunos de los pasos iniciales que puede realizar el investigador en cuanto a la sistematización de la observación son: observar los ambientes (detectar estímulos visuales, orales, olfativos, y sociales); observar y llevar récord de eventos y secuencias de evento; contar, realizar censos, diseñar mapas conceptuales o de estudio etnográfico hermenéuticos; detectar indicadores de diferencias socioeconómicas; entre otros. Es importante puntualizar que el cuestionamiento sobre el fenómeno en términos de dónde, cuándo, quién, qué ocurrió, con quién, cómo ofrecen enfoque y dirección al investigador para llevar a cabo sus observaciones de campo. Puede ser de particular utilidad llevar un diario con comentarios claves acerca de los comportamientos observados en diferentes lugares del contexto, expresiones orales de envergadura, costumbres o rituales practicados, etc.

3.4 Análisis de la información

En esta sección no incurrí en un análisis estadístico inferencial ya que normalmente no es necesario aplicar pruebas estadísticas debido a la naturaleza cualitativa crítica del método de investigación acción. En vez, exploro los datos a la luz del problema y preguntas de investigación emergentes del investigador y del contexto de estudio de campo. Por ser un estudio cualitativo, interpreté las transcripciones de entrevistas con preguntas semiestructuradas utilizando el método de análisis de información mediante la codificación, categorización y triangulación de los datos.

Luego de codificar y categorizar expresiones textuales escritas, realicé una triangulación de acuerdo a las experiencias narradas por los participantes del estudio, las observaciones del investigador, los diálogos con los incumbentes. Finalmente, presento un relato de análisis tanto descriptivo como interpretativo, acompañado de gráficos y tablas para visualizar los resultados que se derivan de las respuestas de los alumnos y profesores a las entrevistas focales. El modelo de transformación de información en educación antropológica de Harry Wolcott (1994) sirve efectivamente en la organización del relato narrativo de los resultados de la investigación. El mismo permite dirigir el discurso mediante descripción, análisis, e interpretación de la información. El modelo consiste en tres acciones relacionadas a destrezas avanzadas de pensamiento para comprender el significado y llegar a posibles soluciones alternativas a los problemas de investigación:

1) *La descripción*. Es una manera de mantenerse cerca de los datos según son recopilados originalmente. La estrategia utilizada para esto es tratar los datos descriptivos como hechos y se espera que los datos hablen por sí mismos.

2) *El análisis*. Es ampliar y extender la explicación más allá de una puramente descriptiva. Requiere un análisis que procede de manera cuidadosa y sistemática para identificar los factores claves y las relaciones entre estos.

3) *La interpretación y la reflexión*. La meta es darle sentido a lo que está ocurriendo en la investigación, para alcanzar un entendimiento o explicación más allá de los límites de lo que puede ser explicado con el grado usual de certeza asociado al análisis. Puede surgir del análisis o emerge de la descripción.

3.4.1 Codificación

Para facilitar el proceso de reducción de la información y agilizar la descripción, estructurar, analizar, y facilitar la interpretación, el investigador desarrolló categorías derivadas de la interpretación y reflexión de la información obtenida. Según Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2010), la categorización es una palabra o frase que desarrolla el investigador y que tiene un vínculo directo con el material narrativo que parte de la interpretación de los datos observados recogidos. El propósito de las categorías es agrupar información cuyo contenido sea semejante, bajo una misma clasificación. Se agrupan tomando como punto de partida la guía de entrevista a ser utilizada en este estudio. La codificación se refiere al proceso a través del cual se fragmenta o segmenta la información en función de su significación con relación a las

preguntas y objetivos de la investigación. Implica el trabajo inicial para preparar la materia prima que luego habrá de ser extraída e interpretada. Nos permite condensar la información en unidades analizables minuciosamente y así revisar la información que se quiere decir. La codificación nos ayuda a acercarnos a las ideas concretas desde la información recopilada.

3.4.2 Técnica de triangulación

El concepto triangulación ofrece la impresión de mirar algo desde más de una perspectiva, lo que asegura que se están tratando de ver varios aspectos de la misma situación o fenómeno. La triangulación hace referencia al uso de más de una manera de aproximarnos a un problema de investigación con el propósito que se puedan asegurar la confiabilidad y validez de los hallazgos que emanan de sus procesos. Su propósito de integrar una variedad de datos y métodos de investigación ofrece la idea de un “continuum” cuya confiabilidad y validación van aumentando desde diseños simples a otros complejos como el de descripción holística o contextual (Jick, 1979: 602-603). La descripción anterior la constituye en una de las técnicas justificativas de la investigación que usa multimétodos o varias técnicas de recolección de datos. Su concepto se deriva de la acción de encuestar, refiriéndose al uso de una serie de figuras geométricas de triángulos que configuran un mapa de interacción de elementos de lo que se está investigando. La triangulación que se aplica en el método de investigación acción logra sus objetivos mediante la recogida en tiempos distintos de datos de diversas categorías, que provienen de diversas fuentes originales, y que son revisados por otras personas para asegurar su precisión y así ajustar los hallazgos del investigador (Johnson, 2002: 73).

De acuerdo con Webb, Campbell, Schwartz, y Sechrest (1966), la triangulación suscita la idea de una medida discreta que está asociada con prácticas de investigación cualitativa en los campos social y conductual. La interpretación derivada de sus procesos es confiable debido a que correlaciona los resultados de dos o más procesos independientes de análisis o recolección de datos. Por consiguiente, usando como referente la evaluación de programas, Mark y Shotland (1987) describen la triangulación como el método que ofrece un estimado de resultados más precisos y válidos ya que cada método de investigación que se utiliza converge en la misma respuesta. Sin embargo, debemos tomar en consideración que aunque los datos triangulados pueden arrojar hallazgos semejantes, no necesariamente éstos son

incuestionables.

Denzin (1978: 291) define la triangulación como: “la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno”. En la exposición sobre estrategias de investigación social que realizó Smith (1975: 273), señala que la triangulación proviene de la metáfora que se hace de la navegación y estrategia militar la cual utiliza puntos múltiples de referencia para localizar la posición exacta de un objeto. La triangulación se constituye en instrumento de validación cuando se observa que dos o más métodos distintos son congruentes y contienen datos comparables.

En su trabajo sobre investigación aplicado al campo de la sociología, Denzin (1970, 1978) amplía tanto el significado como el uso de la triangulación. Extiende la idea más allá de la asociación convencional con métodos de investigación y diseños. Denzin (1970) hace distinción entre varios tipos de triangulación:

1) *Triangulación de datos*: Implica recolectar datos a través de varias estrategias de ejemplares, de manera que se reúnan porciones de datos pertenecientes a diferentes tiempos y situaciones sociales, además de variedad de personas.

2) *Triangulación del investigador*: Se refiere al uso de más de un investigador en el campo para reunir e interpretar los datos.

3) *Triangulación teórica*: Alude al uso de más de una posición teórica para interpretar los datos.

4) *Triangulación metodológica*: Implica el uso de más de un método de recolección de datos. Denzin diferenció este tipo de triangulación clasificándola en dos vertientes, la que opera dentro del método y la que se aplica entre métodos. Dentro del método se usa una variedad del mismo método para investigar un conflicto de investigación (Ej. un cuestionario auto-dirigido podría contener dos escalas para medir la percepción acerca de la evaluación educativa y el currículum). Entre métodos envuelve métodos de investigación contrastantes, como un cuestionario y la observación. En ocasiones, la triangulación metodológica podría referirse a investigación multimétodos en la cual el método cuantitativo y el cualitativo son combinados para proveer un grupo de hallazgos más completo que sería difícil obtener si administramos un solo método.

Para efectos de la investigación en cuestión, utilizamos fundamentalmente la triangulación metodológica; más específicamente el enfoque *entre métodos*. Para brindar claridad sobre la aplicación de la triangulación en este manuscrito, basándonos en sus preceptos sin ánimo de alterarlos, he denominado técnica a la triangulación cuya

funcionalidad se ubica como parte del método de investigación acción. A lo que Denzin se refiere con el concepto *métodos* en el enfoque entre métodos, lo denominaremos enfoque entre técnicas o instrumentos de recolección de datos. Al delimitar esta secuencia que asume lugares jerárquicos (Ej. método de investigación acción, técnica de investigación entre otras—triangulación, técnicas o instrumentos de recolección de datos—observación, cuestionario, grupos focales, etc.) se puede visualizar un diseño metodológico de investigación con más fluidez, más claro y entendible para su futura transferencia a otras situaciones problemáticas dignas de inquirir.

3.5 Aspectos éticos

Esta fase de la investigación se desarrolló salvaguardando los derechos de confidencialidad, aspectos éticos y legales de los participantes. Según Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2010), entre los aspectos éticos que se deben tomar en consideración está la protección del anonimato de los participantes, respetando su derecho a la privacidad. El consentimiento informado es otro de los aspectos al que se le dará importancia. Tradicionalmente, las preocupaciones éticas se han resuelto tomando en consideración los siguientes tópicos: el consentimiento informado, el derecho a la privacidad y la protección sobre cualquier tipo de daño o consecuencias. Hablar de consentimiento informado implica informar al participante el propósito de la investigación, el diseño a utilizarse y cualesquiera riesgos y/o beneficios que se puedan derivar de su participación en la investigación.

El término confidencialidad o derecho a la privacidad, implica que la información privada del participante que se ha identificado no será divulgada. Esto es, no se comunicará información alguna que pueda identificar la información personal o privada del participante. Por eso se redactará un documento que represente un acuerdo escrito. El uso de un nombre ficticio ayudará a mantener el anonimato. Las grabaciones de video y de audio que se realizaron se mantendrán en un lugar seguro y se mantendrán bajo llave durante un año. Se utilizará un seudónimo para cada participante protegiendo su identidad. No se remunerará al participante, para asegurar la objetividad o compromiso con la validez del estudio.

El investigador se aseguró de proveer a los participantes un lugar cómodo con suficiente cantidad de luz en el proceso para que así se encontraran en la mejor disposición de participar en el estudio. El investigador tuvo en mente preguntas éticas que se hicieron al momento de utilizar las entrevistas de grupos focales de la

investigación, como por ejemplo: ¿Cuáles son los beneficios del estudio? ¿Cómo puede protegerse de la confidencialidad del participante? ¿Cuáles son las consecuencias del estudio para los participantes? ¿Cómo el rol del investigador afecta el estudio? Las contestaciones a estas preguntas parecen no ser sencillas pero pueden brindar dirección para que se tomen decisiones éticas durante el proceso de la investigación que se propone llevar a cabo (Lucca Irizarry y Berríos Rivera, 2010).

CAPÍTULO 4

IMPLEMENTACIÓN DEL MÉTODO Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

CAPÍTULO 4

4. IMPLEMENTACIÓN DEL MÉTODO Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

Este capítulo describe el relato de la secuencia de investigación seguida en la aplicación del método de investigación acción, su proceso y sus resultados parciales progresivos. Se incorpora una exposición discursiva sobre la manera en que se definió el problema, cómo se realizó el plan general global para alcanzar los objetivos, la correlación entre los testimonios e ideas de los informantes iniciales y posteriores, cómo se administraron las técnicas e instrumentos formativos de investigación cualitativa para derivar la información documental extraída de la realidad contextual estudiada. También se estudió la relación entre los conceptos obtenidos de codificación y categorías extrapoladas de las entrevistas semiestructuradas con grupos focales y la toma de decisiones del plan de acción final. Las fases de acción y reflexión se integraron como un *continuum* de manera permanente y cíclica a través de toda la experiencia investigadora, respondiendo a la flexibilidad y avance prospectivo de los ciclos espirales del método investigación acción. El tiempo que tomó para realizar la investigación fue de aproximadamente cinco años, de los cuales dos han sido dedicados al estudio de campo, con la debida recolección de datos e interpretación de hallazgos. Entre las diferentes actividades propuestas y desarrolladas figuran: respuestas a cuestionarios de percepción sobre evaluación y currículum, reflexión a través de diario, diseño y administración de instrumentos de entrevistas con las preguntas emergentes de las interacciones con la población y la elaboración de informes progresivos y semifinales.

4.1 Relato secuencial del procedimiento de la investigación

A continuación, presento una narración acerca de cómo implementé distintas fases del procedimiento de la investigación de campo. Esta historia incluye la descripción de productos de revisión de literatura aplicados al estudio en el contexto

real, así como eventos, interacciones con personas participantes de la institución en cuestión, diálogos, resultados de técnicas e instrumentos de recolección de datos fundamentados en el método de investigación acción.

La naturaleza de la investigación acción hace posible la propuesta de soluciones a algún problema observado en cierto contexto educativo. Es una manera de inquirir con carácter fluido, emergente y cíclico. Su implementación incluye la participación de varios estamentos o grupos de participantes del ámbito estudiado, en este caso, el educativo. Los diferentes grupos compuestos por profesores, alumnos, administradores, personal clasificado (cocina, limpieza, etc.) interactuaron en varias ocasiones para analizar e interpretar sistemáticamente algunos problemas educativos de preocupación para todos ellos y para el investigador, planificar planes de acción, ponerlos en práctica, evaluar lo que se había realizado, y luego repetir el ciclo según fuere necesario de acuerdo con la espiral de investigación acción expuesta en el capítulo sobre diseño metodológico. A continuación, presento una secuencia de fases o pasos cuya secuencia responde a la aplicación del método de investigación acción educativa.

4.1.1 Planificación del campo de acción: Identificación del área de enfoque temático y del problema

Esta primera fase de la espiral de investigación consiste en la planificación inicial del proyecto de investigación enraizando su inicio desde una contextualización de la situación educativa en una institución de educación superior, de lo cual emergió el problema de interés primordial de este estudio. En general, esta etapa de investigación plantea el acercamiento que se realizó entre los participantes, mediatizado por conversaciones informales abiertas, diálogos continuos entre varios grupos de la institución en los que se expusieron de manera respetuosa, además de crítica y constructivamente, los puntos que parecían de mayor interés y los más problemáticos que afectan al grupo institucional en general. Específicamente, se trató continuamente de contextualizar la labor educativa observada inicialmente y desarrollada en situaciones que evidencian problemas prácticos, los cuales declaran inconsistencias entre lo que se persigue y lo que está ocurriendo en la realidad, particularmente del aula de clases.

La meta principal de esta primera fase consiste en formular el problema de manera clara acompañado de las estrategias o procedimientos para llegar al mismo. Por

otro lado, cada paso realizado en esta primera fase de investigación requirió una profundización en el significado que fue adquiriendo el problema, sus características, cómo se produjo, inclusive de las distintas perspectivas u orientaciones que puedan originarse de este primer análisis y reflexión interpretativa.

4.1.1.1 Reflexiones iniciales para la selección temática y redacción del problema

El punto de comienzo emerge de la curiosidad en saber más sobre los temas de evaluación y currículum en el contexto de trabajo actual propio como investigador. Mientras revisaba diversas fuentes de información en torno a estos temas, experimenté un sentido continuo de autoevaluación mediante una reflexión individual y colectiva acerca de los procesos iniciales que estaría usando para delimitar el problema de investigación.

Por otro lado, el interés por los temas investigados se correlaciona con la intención de contribuir hacia la resolución de algunos conflictos educativos, observados primero en mi propia práctica como docente y luego en el ámbito global de educación. Dichos conflictos cognitivos acerca de la práctica docente han sido confirmados por comentarios de otros colegas profesores que trabajan en diversas instituciones de educación superior teológica en países como Ecuador, Guatemala, Estados Unidos, España y Puerto Rico. Lo anterior sirvió como elemento motivador para realizar esta investigación documental y de campo. Al momento de comenzar esta investigación, yo fungía como profesor de un Seminario Teológico en Madrid, España, entre otros roles profesionales que desempeñaba como profesor itinerante en otros contextos internacionales. Mientras avanzaba en mis estudios presenciales de doctorado, cada vez más ganaba conciencia de la urgente necesidad en descubrir cómo podría contribuir para que mis alumnos aprendieran de manera significativa, no tan sólo contenidos, sino también destrezas, competencias y actitudes positivas. También, supone la intención de que mi desempeño profesional docente fuera efectivo. Quería evidenciar la transferencia de los principios y valores a otras situaciones de vida, para mejorar la calidad de la existencia, convivencia y del ambiente en general vinculado a una autorreflexión permanente resultante en una actitud emancipadora y liberadora.

Inmediatamente, incursioné en temas educativos relacionados con los valores que entran en juego con la enseñanza, con modelos de evaluación que

toman en cuenta tanto las actitudes como el desarrollo de valores universales, sin dejar atrás lo referente al campo curricular. El estudio de los temas educativos que planteaban problemas estuvo inmerso en un proceso permanente de autorreflexión. Los fenómenos de problema fueron emergiendo de las múltiples conversaciones informales y formales celebradas, tomando en consideración las interacciones entre colegas que al presente presiden seminarios teológicos en Puerto Rico, Estados Unidos y otros países mencionados previamente. Cada problema educativo detectado estaba vinculado con alguna preocupación común en varios de los contextos que se han mencionado. Mi reacción personal durante los diálogos se manifestó a través de preguntas abiertas dirigidas más por comentarios críticos que podrían añadir el elemento de deseabilidad social o manipulación en las respuestas de los sujetos participantes. Las preguntas tenían la intención de provocar investigación, no tan solo por mi parte, sino también en los involucrados en cada institución y lugar investigados. Además, servían para auscultar criterios de calidad y efectividad sobre lo que el profesorado está haciendo en el aula en cuanto a la práctica de la evaluación, el desarrollo del currículum, entre otros aspectos educativos. De uso común, figuraban los interrogantes sobre qué no está funcionando adecuadamente en la dinámica del aula de clases en cuanto a un aprendizaje y desarrollo integral de nuestros alumnos que posteriormente manifiestan problemas actitudinales, axiológicos, o de incongruencia entre lo que aparentemente conocen y la manera en que viven.

Además de los diálogos y discusiones de este primer paso de investigación de campo, llevados a cabo a través de preguntas que formulaba a los sujetos participantes, juega un papel crucial la revisión de literatura sobre los aspectos educativos que iban aflorando en conversaciones, interacciones y observaciones. Dichos elementos fueron cobrando importancia mientras los analizaba y asociaba a la práctica docente en cierto campo o contexto en la realidad presente, a la vez que los proyectaba hacia un perfeccionamiento futuro. La literatura revisada trata acerca de temas educativos de importancia actual y de innovación, enfocando particular atención a los conflictos expresados en diversas tesis de educación, libros de texto académicos, artículos de revistas profesionales, entrevistas formales a autores que hicieron escuela en varios de los temas que fueron surgiendo.

Tomando en cuenta el proceso de exploración antes expuesto, tomé la decisión de iniciar la planificación de mi investigación de doctorado, para tratar

con los asuntos conflictivos que había detectado hasta el momento y que habían llamado mi atención en forma particular. Uno de estos problemas provenía de la incongruencia aparente entre las evaluaciones de estudiantes y su desempeño personal y profesional, de los que se decía que eran excelentes por haber obtenido la calificación de letra A (que representa lo máximo o excelencia)²¹ en casi todas las materias cursadas. Lo que hace referencia al tipo de evaluación educativa utilizado en la práctica que está en contradicción con la naturaleza y misión de función formativa e integral que declaran las políticas institucionales. A lo largo de la revisión de literatura, pude ganar más conciencia acerca del gran alcance y amplitud que representa el campo de la evaluación educativa, el cual, de acuerdo a mi entendimiento previo a esta investigación, se percibía como ambiguo, limitado y casi desconocido en términos epistemológicos. Esto me motivó a particularizar más en lo que realmente debe pretender una evaluación que centra más sus efectos e implicaciones en el verdadero aprendizaje de los alumnos, unida al perfeccionamiento de la calidad de acción docente, cuya implementación está asociada de manera indiscutible al concepto que se tenga del currículum.

De manera interesante salió a la luz otro problema educativo mientras le preguntaba a algunos alumnos sobre lo que habían aprendido en sus clases y cursos del semestre actual de estudios. En realidad, mientras evaluaba sus expresiones verbales acompañadas de gestos corporales no verbales, daban la apariencia de que no sabían discernir la especialización (en los sistemas universitarios de EE.UU. y P.R. se le conoce como concentración de estudios) que habían seleccionado en sus cursos de estudio, ni la utilidad de los contenidos.

En referencia a lo que los alumnos expresaron durante las conversaciones informales, el mensaje reflejaba que no habían internalizado “para qué les servía eso en la vida.” En mi intento por profundizar en las limitaciones que identificaron en cuanto al procesamiento de un aprendizaje significativo, varios informantes de los colegas profesionales declararon que muchos de los graduados de las instituciones educativas que estaban presidiendo no estaban demostrando un

²¹ Muchas universidades de Estados Unidos y Puerto Rico todavía utilizan una escala de medición del conocimiento obtenido que se basa en letras, siendo la letra A la que indica excelencia, B que significa que se ha hecho un buen trabajo, C que representa el promedio general de la clase o que ha logrado lo esencial para el curso, D que significa deficiente, y F que denota fracaso académico. La letra A también se representa a menudo en escalas de porcentaje de logros, equivalente en este caso a 100%. En muchos países de Latino América o Europa, como es el caso de España, el más alto nivel de logro académico se representa por un 10.

servicio útil en beneficio del contexto donde vivían. Esto incluía donde se desempeñaban como profesionales, en este caso, las iglesias locales o las comunidades circundantes a éstas. Este tipo de comentario evaluativo que describe una pobre aplicación de lo aprendido al mejoramiento de los contextos de los alumnos es congruente con las observaciones subjetivas de Aldana Sosa (2009) en su discurso crítico acerca de la educación teológica en varios países de habla hispana. Otros docentes, en particular dos de los cuatro entrevistados en la institución que sirvió de plataforma de este estudio, manifestaron que no sabían el significado como tampoco las implicaciones de conceptos tales como la evaluación o el currículum. Sí manifestaron que eran conocedores de su área de “expertise” u ocupacional (Ej. sociología, ciudadanía para la paz, etc.). Sin embargo, reconocían que no habían recibido capacitación ni talleres de educación o formación permanente en lo concerniente a las tareas de la educación.

Las reuniones incidentales y diálogos llevados a cabo con los docentes del contexto de la institución universitaria seleccionada estuvieron concentradas en la preocupación de perfeccionar alguna práctica docente del aula de clases. El espíritu cooperador y de esfuerzo de todos los participantes en este estudio de campo sentó las bases iniciales para confirmar que existe incongruencia entre las políticas educativas institucionales y las prácticas docentes de evaluación formativa y desarrollo de currículum integrador del aula; inconsistencias en la concepción teórica de los docentes acerca de la educación y la puesta en acción de sus tareas en el salón. Además, la actual praxis institucional como docente revela ciertas limitaciones que obstaculizan el pleno desarrollo integral de los alumnos y los mismos docentes en acuerdo con actuaciones educativas de innovación que pretenden.

Otro recurso que utilicé para auscultar sobre los posibles problemas a investigar consistió en la conversación informal con otros agentes o informantes educadores de instituciones universitarias teológicas. Uno de estos informantes fue el presidente de un seminario de educación superior de artes liberales, teología y música en México, cuya institución está afiliada al mismo concilio o movimiento religioso del contexto investigado en Puerto Rico. Como resultado de la conversación con este presidente, observé que los conflictos previamente descritos son acentuados con tono de urgencia a través de su mensaje emitido por escrito. Luego de formularse varias preguntas sobre algunas preocupaciones que tenía en

cuanto a la educación según lo que estaba ocurriendo en la institución bajo su administración, este presidente me informó lo siguiente referente a los estudios especializados en ministerios de música y adoración de las iglesias locales: “Los graduados de nuestros Seminarios deberían ser una gran recurso para nuestra iglesia, sirviendo en distintos ministerios conforme a su vocación; los graduados de las escuelas de música podrían servir de tiempo completo como ministros de alabanza y pastores asistentes en las iglesias”. El discurso completo de este presidente de seminario en México se puede apreciar más cuidadosamente en el Anexo F.

4.1.1.2 Selección del tema

Desde la perspectiva interpretativa antes descrita, y en consulta y tutoría con mi mentor de tesis doctoral, surge como propuesta de tema de investigación lo tocante a la función formativa de la evaluación en un currículum integral. El tema representaba una invitación para mejorar mi propia práctica a la misma vez que realizaba la investigación en acción en un contexto del aula de la institución universitaria elegida. Por otro lado, los dos conceptos principales del tema, esto es la evaluación educativa y el currículum, se constituían en dos componentes educativos de los cuales no tenía un conocimiento amplio como tampoco crítico, ya que la racionalidad o tradición de la práctica educativa en la que me desarrollé estaba fundamentada en el paradigma positivista. A pesar de que las teorías educativas que enseñaban en la universidad en la que recibí mi formación inicial se autodenominaban derivadas de una filosofía sociocrítica, de individualización de la enseñanza, centradas en los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje del alumnado, la praxis real del aula de los diversos docentes que me enseñaron distaba de los verdaderos principios y acción que responden a una racionalidad práctica, crítica con enfoque hermenéutico.

Otro elemento que me motivó a seleccionar el tema de investigación consistió en el intento de proponer una conceptualización práctica y al mismo tiempo contribuyera al desarrollo y formación permanente de otros colegas profesionales de educación interesados en propiciar un verdadero aprendizaje en sus alumnos. Estos procesos inciden en ambiente hermenéutico de reflexión crítica que procura el alcance y cumplimiento de una vocación de vivo interés para el alumnado, un desarrollo pleno de la persona para configurar una mejor sociedad global. A lo largo de varios diálogos con profesores de la universidad de este

estudio, pude confirmar que los conceptos de evaluación y currículum resurgían constantemente como una preocupación tanto en cuanto el avance de ellos mismos como docentes como para la institución en términos de su estatus de acreditación.

En el mismo sentido, uno de los cuatro profesores participantes en la entrevista grupal (más adelante aparece bajo la codificación de *D2*) mencionó que le gustaría recibir adiestramientos en esas áreas educativas. Otro docente experto en el área de educación, que permitió que observara las dinámicas de sus clases en el aula, expresó que conocía y dominaba las tareas de evaluación y currículum. Particularmente, la especialidad de este docente es el campo educativo, con una especialización en sociología. Al momento de mi investigación, dicho docente se encontraba también en el proceso de culminar su disertación doctoral en el área de filosofía educativa institucional. De manera voluntaria, me ofreció mentoría en cuanto a varios pasos de la metodología de investigación cualitativa para derivar el problema de investigación, proceso de entrevistas focales de grupos de estudiantes y docentes, además de cómo realizar la triangulación de los hallazgos de entrevistas.

De manera honesta, el docente *D2* participante de la entrevista focal con los profesores, me comunicó lo siguiente: “Te soy honesto. Yo no sé nada de eso, pero me gustaría recibir información al respecto para poder mejorar mi enseñanza”. Sinceramente, este comentario me consternó en el sentido de la calidad de enseñanza, evaluación del aprendizaje, y currículum en que sus alumnos están interactuando en el aula. También, me motivó a autocuestionarme acerca de cuán efectiva sería la enseñanza de este docente en cuanto a su rol como facilitador de saberes prácticos y como mentor que ayuda al alumnado a desarrollar un pensamiento crítico para poner en práctica el conocimiento adquirido. El mismo interrogante me sirvió como herramienta de autorreflexión acerca de mi práctica educativa, particularmente en lo relacionado con la evaluación y el currículum y sus enfoques positivistas técnicos que había utilizado entre mis alumnos durante más de dos décadas como docente.

4.1.1.3 Derivación del problema

Esta primera fase de planificación motivó la formulación de los siguientes problemas de investigación:

- 1) Los procesos de modelos tradicionales de evaluación del aprendizaje de

alumnos y la perspectiva curricular que se practican en contextos del aula de clases de educación superior no ofrecen evidencia certera acerca de cuán bien el alumno aprende, ni de cómo lo hace, ni de cómo se va formando integralmente si se toma en consideración variables subjetivas de índole personal (esto es, emociones, carácter, moral, entre otras).

2) La conceptualización y aplicación de los procesos evaluativos que los docentes manifiestan en su labor educativa del aula de clases necesita demostrar mayor congruencia y efectividad en la propiciación de la construcción del aprendizaje significativo.

3) La percepción sobre el impacto que surte el conocimiento bien aprendido en el desarrollo progresivo en las áreas cognitiva, actitudinal y valorativa tanto del discente como del docente no arroja suficiente información clara basada en investigación.

Después de contrastar mis observaciones previas así como mi autorreflexión en cuanto a mi práctica educativa y la de otros colegas docentes, revisé un cuerpo amplio de literatura académica en torno al tema y a los problemas encontrados en el contexto. La documentación alusiva al tema de estudio ofreció enfoque para poder identificar lo que conocía sobre mi preocupación y lo que necesitaba conocer; o sea, qué información debería conocer para mejorar mi práctica profesional y la de otros que enfrentan la misma preocupación en el entorno de trabajo de instituciones de educación superior, en nuestro caso, de artes liberales y de desarrollo ministerial religioso y perspectiva teológica. La literatura de perspectiva sociocrítica revisada y analizada (la cual resultó ser poco abundante en el inicio de esta investigación) en esta fase exploratoria de investigación confirmaba que la situación de problema también representa un desafío en otras instituciones educativas de nivel universitario.

La interpretación de la literatura vinculada a los hallazgos del contexto de estudio confirma la suposición de que la evaluación y el currículum no están funcionando congruentemente con su propósito primordial de contribuir a un verdadero aprendizaje. También, la práctica de la evaluación del aprendizaje y la perspectiva curricular de la enseñanza están presentando conflictos en cuanto la concepción y aplicación en las dinámicas del aula. Por un lado, los modelos de evaluación y currículum parecen no estar cumpliendo estratégicamente con la facilitación del proceso de construcción de un conocimiento significativo. Por otro lado, tampoco concurren con el desarrollo de destrezas relevantes, que estén de acuerdo con los intereses particulares de los alumnos y su utilidad para la actuación

en el mundo real.

Como ejemplo que sustenta estos hallazgos, el estudio de la UNESCO (2010) argumenta que durante la década de los 90 muchos países de América Latina y el Caribe han observado la necesidad urgente de transformar sus sistemas educativos mediante la consecuente instalación de sistemas de evaluación de aprendizajes que contemplan las necesidades de cada contexto. Observamos la misma necesidad en el sistema universitario de Puerto Rico a través del mensaje de urgencia que las profesoras Abreu Hernández y Quintero (2010) declaran al mencionar que la educación superior de Puerto Rico tal como está no está cumpliendo su misión de formar para la vida para el mundo ocupacional. De acuerdo a cada una de sus ponencias en torno a la educación superior en Puerto Rico, ésta debe asignar prioridad a la importancia del conocimiento en la economía y solución de problemas sociales, a la transformación de saberes y la cada vez mayor interacción entre los mismos, a la necesidad de una educación de por vida y a la inversión y costo en la investigación y labor universitaria. Sin embargo, la praxis de la evaluación y del currículum demuestra que lo que se está haciendo es incongruente con los componentes misionales que el sistema de educación de Puerto Rico está supuesto a poner por obra.

Esto no permite concluir que los problemas educativos identificados se desarrollan en situaciones observadas donde se presentaron problemas de tipo práctico. Los problemas que surgieron representan inconsistencias entre lo que la institución universitaria o sus docentes persiguen y lo que está ocurriendo en la realidad del aula.

4.1.1.4 Objetivos de investigación

Después de delinear los problemas de investigación, procedí a determinar con mayor precisión qué y cómo vamos a investigar para aportar posibles soluciones aunque transitorias o temporales, ya que la realidad de esta incursión distingue que surgieron otros problemas en la marcha que ayudaron a refinar más profundamente el plan de acción a tomar. A raíz de este proceso, surgieron varios objetivos que dieron dirección y propósito al estudio en relación con la evaluación educativa del aprendizaje y la perspectiva del currículum, de acuerdo con su utilización en la institución educativa correspondiente:

- 1) Diagnosticar las percepciones y concepciones de la evaluación de los aprendizajes y del currículum que subyacen en el pensamiento docente contrastadas con la ejecutoria del profesorado y el alumnado a nivel universitario.

2) Caracterizar la idea del contenido curricular, estrategias de aprendizaje y vida comunitaria que ayudaron a formar más efectiva e integralmente a los individuos para una vida de ministerio o servicio.

3) Estudiar y describir los efectos de la utilización de modelos de evaluación y currículum alternativos aplicados en la acción docente en el desarrollo cognitivo, afectivo, espiritual, valorativo o actitudinal de los estudiantes.

4) Establecer los posibles efectos de la evaluación formativa de los aprendizajes en cuanto al mejoramiento de los procesos educativos de la enseñanza y del aprendizaje en el docente y el discente.

5) Generar aproximaciones teórico-prácticas para la enseñanza aprendizaje que permitan la aplicación de prácticas de evaluación formativa dentro del contexto de un currículum integral en el aula de clases, que a su vez impliquen procesos cualitativos de conocimiento profundo, desarrollo actitudinal y de valores.

6) Develar las percepciones y conceptualizaciones acerca de la evaluación y del currículum educativo que actualmente orientan la práctica docente en el contexto de la institución de educación superior.

7) Evidenciar las prácticas actuales de la evaluación del aprendizaje así como del currículum en el acto educativo del aula de clases de educación superior teológica.

8) Investigar acerca de las posibles implicaciones de la evaluación formativa del aprendizaje y el modelo de currículum integral aplicado por los docentes en procesos de enseñanza-aprendizaje de dichos estudiantes.

9) Inquirir sobre la posible efectividad que ejercen las estrategias de evaluación y el modelo curricular utilizado en cuanto al logro de metas de aprendizaje y la manera que le complementan sobre cómo juzgar, valorar, dar seguimiento y presentar los resultados sobre el progreso y calidad de las mismas.

4.1.1.5 Preguntas de investigación

Con el propósito de delimitar el objeto de estudio, propongo varias preguntas de investigación que ofrecieron mayor enfoque sobre la acción educativa que advierte los problemas principales, los sujetos involucrados en la investigación, entre otros aspectos relacionados. Estas preguntas ayudan a identificar aspectos más específicos acerca de la evaluación educativa y la perspectiva curricular cara a lo revisado en la literatura, a lo establecido en acuerdos a través de diálogos informales con profesores, presidentes de seminarios a nivel universitario, a lo

observado en mis años de práctica educativa como en la realidad educativa de la institución en cuestión. Comencé a formular varias preguntas que sirvieran de guía hacia el cumplimiento de los objetivos así como propósitos de este estudio.

Las preguntas de investigación que guiaron el estudio son:

- 1) ¿Cuál era la percepción, conceptualización y entendimiento de la evaluación y del currículum que tenían los estudiantes y profesores?
- 2) ¿Cuál era la relación entre la calidad de aprendizaje de los alumnos y la evaluación del aprendizaje que se implementó en los procesos de enseñanza?
- 3) ¿Cómo era utilizada la evaluación educativa en los seminarios y universidades teológicas bajo estudio de manera que fomente el mejoramiento de aprendizaje tomando en cuenta los intereses, necesidades e identidad de nuestros alumnos?
- 4) ¿Cómo se establecieron las metas de aprendizaje relacionadas con el desarrollo integral del alumno como persona?
- 5) ¿Cómo se ofreció seguimiento al progreso individual del discente en cuanto a las metas de aprendizaje?
- 6) ¿Cómo se verificó el aprendizaje y la comprensión de conceptos?
- 7) ¿Cómo se pudo discernir la manera en que evaluaba el docente y cómo la metodología relacionada atendió adecuadamente las necesidades del pensamiento del alumno y deformación permanente del docente?
- 8) ¿Cómo pudo participar el alumno más activa y efectivamente de la construcción de su propio aprendizaje, de la evaluación del mismo y del currículum?
- 9) ¿Cómo pudieron promover la evaluación formativa y el currículum integral el desarrollo de actitud de autorresponsabilidad en cuanto al saber y el quehacer diario, matizado por una continua búsqueda intencional de un mundo más justo y armonioso?
- 10) ¿Cómo pudieron la evaluación formativa y el currículum integral colaborar con los procesos de planificación estratégica de la enseñanza?

La dimensión espacial para buscar respuestas de los distintos grupos de sujetos que intervinieron en la investigación fue de tres años. Sin embargo, en mi rol como investigador tuve que enfrentar varias realidades las cuales provocaron que se alargara el tiempo de incursión en el campo a dos años más, cubriendo un total de cinco años para recoger, organizar, interpretar y reflexionar sobre las respuestas a los interrogantes. De especial mención es el hecho de que las preguntas fungieron como catalíticos motivadores (tanto en el investigador como en los docentes participantes) para adquirir

más conocimientos acompañados de una actitud proactiva de parte de la docencia hacia una formación profesional permanente pormenorizadora de áreas y tareas de la educación.

4.1.2 Perspectiva teórico-metodológica y contextualización del objeto de estudio

En esta sección expongo en términos generales acerca de la perspectiva teórico-filosófica que ha gobernado todas las fases de esta investigación. La califico como superficial ya que la perspectiva teórica ha sido ampliamente analizada e interpretada en capítulos previos a este. Sin embargo, con el ánimo de seguir el orden del método de investigación seleccionado, me remito a mencionar las principales premisas que provienen de la matriz del marco teórico sociopráctico y del método de investigación acción de tal manera que sirva de repaso y refuerzo de lo ya revisado.

4.1.2.1 Marco teórico, método y procedimiento

En este paso procedimental, se procedió a establecer un plan de acción que dirigiera el proceso de inquirir. Una vez delimitado el problema, los objetivos y las preguntas de investigación, procedimos a auscultar marcos teóricos que estuvieran de acuerdo con los conceptos claves de función formativa de la evaluación, aplicada al aprendizaje y el de perspectiva integral u holística del currículum. El marco teórico de preferencia fue el sociocrítico. El consenso de algunos investigadores del campo del saber educativo argumenta que dicho marco puede llevar el nombre de racionalidad práctica utilizado en el discurso del estudio.

Desde las aproximaciones conceptuales enmarcadas en el marco teórico sociocrítico, procedí a establecer una dinámica de comunicación entre los participantes y el investigador. Algunos de los procesos que parten de esta racionalidad y que contribuyeron a monitorear u observar de cerca la elaboración del plan de acción así como los efectos del mismo son: discusión, negociación, exploración de oportunidades, evaluación de alternativas, examinación de limitantes u obstáculos del logro del plan.

Se acompaña el paradigma práctico crítico con el enfoque hermenéutico el cual facilita la inclusión de actitudes y acciones interpretativas y reflexivas en la descripción y análisis de los resultados. La racionalidad práctica con enfoque

hermenéutico enlaza la construcción personal y colectiva, no sólo del conocimiento sino también de la acción que incida en un bien social. Para aprender y comprender de esta manera se requiere tomar una postura racional que promueva la integración de los resultados tanto previstos como ocultos del aprendizaje, que a su vez tome en cuenta los procesos y contextos en que se desenvuelve el docente y el discente, que respete las opiniones y hallazgos interpretativos de los otros participantes en el evento educativo en que convergen la evaluación y el proyecto curricular. Todo ello debe estar dirigido a consensuar conocimientos, experiencias, significados interpretados para tomar acciones ante problemáticas. Este paradigma contribuye al diseño de una educación que forme personas con una funcionalidad integradora (Rivera Machado y Piñero Martín, 2006).

Posterior a la selección del marco teórico, después de varias interacciones con personas en el contexto estudiado, llegué a la conclusión que el método de investigación acción fungía como relevante y pertinente, debido también a que explora de cerca la práctica educativa en el aula de clases. Este método representa un proceso continuo y flexible mediante el cual se pueden examinar problemas educativos en el propio ambiente de la institución educativa. El plan de acción de esta investigación fue formulado en cumplimiento de los pasos procedimentales discutidos anteriormente. Esta parte del estudio ubica el segundo paso de acuerdo con los postulados que aparecen en el consenso de propuestas realizado por Carr y Kemmis (1988), Glanz (1998), Brighton y Moon (2007), entre otros. Luego de correlacionar el marco teórico práctico de enfoque hermenéutico con el método de investigación acción, y de cómo éstos contribuyen al inquirir sobre conflictos en la práctica áulica docente, procedimos a seleccionar el contexto de estudio y describirlo ampliamente basándonos en nuestras observaciones de campo.

4.1.2.2 Selección y descripción del contexto de estudio

Para llevar a cabo el proceso de identificar y definir más precisamente mi objeto de estudio y su contexto, fueron útiles las interacciones con personal de diferentes universidades, en particular de perspectiva privada con orientación teológica. A partir del análisis y reflexión, tomando como base la praxis de varios colectivos institucionales de educación de nivel superior, tomé la decisión de buscar una institución que sirviera el propósito de este estudio. Para lograr esto, tuve la oportunidad de establecer entrevistas informales con tres presidentes de universidades o seminarios

teológicos asociados a una denominación religiosa de perspectiva cristiana, evangélica, protestante y pentecostal. Seleccioné los presidentes anteriores ya que son colegas profesionales conocidos hace 20 años y que fui encontrándome con ellos en la participación de eventos educativos internacionales a los que asistimos ocasionalmente, cada dos o tres años (Ej. Simposio de la Fraternidad de Líderes y Educadores Latinos, Asamblea General de ministros religiosos del movimiento eclesiástico en el que funjo como administrador educativo, entre otros). La selección fue incidental y al azar, además de tener como punto ventajoso el hecho de no tener que invertir finanzas adicionales en viajes adicionales para reclutar este estamento de muestra poblacional. Las instituciones que presiden estos funcionarios están ubicadas en Hermosillo, México, en Quito, Ecuador, y en San Juan, Puerto Rico.

Finalmente, la institución seleccionada fue en San Juan, P.R. Una razón para haber seleccionado dicha institución consistió en que se encuentra en un contexto más familiar y conocido para el investigador. Otra razón radica en que asume el estatus de universidad al ofrecer preparación académica a través de programas en artes liberales a nivel de bachillerato y programas de graduados de maestría en áreas de consejería y otras áreas profesionales. Como última razón para la selección realizada, tanto la institución como varios docentes y demás personal administrativo han sido compañeros y compañeras en mi jornada profesional y eclesiástica de aproximadamente 28 años, aunque la mayor parte del tiempo ha sido un contacto a la distancia. Ventajosamente, provee un vínculo de conocimiento, apreciación y participación real del investigador dentro de la situación de problema.

La institución académica que fungió como escenario de educación superior privada es una universidad de artes liberales y teológica ubicada en un barrio del municipio de San Juan, Puerto Rico. Este entorno de cultura educativa de nivel superior alberga a los sujetos que participaron además del bagaje de experiencias que conlleva la situación real del campo. Entre los grupos o estamentos de participantes figuran: informantes (tres presidentes de universidades teológicas antes mencionados), cuatro profesores de la institución universitaria, tres grupos de estudiantes (dos grupos de clases y cuatro estudiantes entrevistados de manera grupal), personal administrativo (el presidente de la institución, una decana académica, una directora de asuntos estudiantiles), personal clasificado (dos cocineras, y un encargado de mantenimiento). El bagaje de experiencias que sustenta esta cultura incluye pero no está limitado a lo siguiente: a) establecimiento de los criterios de selección; b) información de vivencias

recogida a través de diferentes medios (Ej. conversaciones informales, entrevistas focales de grupos, observaciones sistémicas de dinámicas de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases); c) ocupación de posiciones estratégicas administrativas en el campo de la educación universitaria; d) práctica profesional docente manifestada en clases reales.

La universidad donde se llevó a cabo la investigación se construye sobre un currículum con componentes de educación general y otras áreas de carácter teológico profesional. La perspectiva teológica de la institución requiere una aproximación al estudio, análisis e interpretación de la historia y mensaje interpretativo de los textos bíblicos, el desarrollo de una teología propia cara a diversos movimientos cristianos.

A continuación presento una descripción detallada del campus de la universidad en la que llevé a cabo mi investigación. Ofrezco esta exposición específica a manera de retrato visual del lugar en que se desarrollaron la metodología de la investigación acción y las técnicas de recogida de datos. Es mi creencia como investigador que esta información sirve para que el lector se familiarice, conozca y conecte de manera más profunda con el contexto.

En el sentido anterior, la universidad cuenta con un campus de estudio el cual se compone de varios edificios asignados a usos distintos. El primer edificio se encuentra a mano izquierda al entrar al campus. Es la capilla con capacidad para albergar a 100 personas sentadas en bancas de madera (lo que implica un estilo de decoración y acomodo eclesiástico tradicional). Menciono algunos aspectos que aunque en principio pueden parecer insignificantes, si se toman en consideración como un todo, reflejan ideologías, creencias, actitudes, valores y estilos de vida de los agentes participantes en la investigación. Esto es esencial para establecer los diálogos, intercambiar impresiones y experiencias desde un ambiente libre y natural sin recriminaciones de ningún tipo y de ninguna parte. Además, el campus universitario cuenta con otros edificios como la oficina del decanato de estudiantes, cafetería, residencias de estudiantes, entre otros.

En cumplimiento con la idiosincrasia religiosa que caracteriza la misión y ambiente institucional, la universidad cuenta con una capilla que sirve como centro principal de reuniones religiosas, reuniones estudiantiles, entre otros grupos poblacionales y eventos de diversa naturaleza. Este edificio ofrece el espacio más amplio y cómodo en toda la universidad para poder realizar este tipo de reuniones con grupos numerosos. Todos los eventos de capilla son formales y planificados por los

sujetos interesados, ya sea el personal directivo, los estudiantes y profesores. Cada reunión o encuentro en la capilla intenta cumplir con una agenda preparada de antemano y sistémica. Por ejemplo, todo el personal de la universidad y estudiantes que desean participar voluntariamente, se reúne cada martes semanalmente para celebrar una reunión de carácter religioso cuya duración oscila entre 11:00 a.m. a 12:00 del mediodía. Las mismas incluyen varias actividades a saber: oraciones (plegarias) por dirección divina para la realización del servicio o culto; canciones espirituales expresadas grupalmente y que se basan en principios de las Sagradas Escrituras; unos minutos de homilía apologética (estos son discursos histórico-críticos de porciones bíblicas que defienden la fe que profesan muchos de los alumnos).

En ocasiones, se llevan a cabo otro tipo de reuniones dirigidas a desarrollar temas de interés público en la comunidad de vecinos cercanos u otros grupos profesionales, según el tema expuesto. Por ejemplo, uno de los simposios celebrados fue la celebración del Día de la Mujer en Puerto Rico. La expositora principal fue una mujer profesional, estudiante de la universidad, que interesantemente profesa una fe y práctica religiosa de distinta perspectiva a la que está asociada la institución en estudio. Como parte de los momentos de interacción de los sujetos de la institución, tuve la oportunidad de participar en dos eventos. En ellos, tuve la oportunidad de intercambiar impresiones con alumnos, maestros, y personal directivo desde la perspectiva de miembro visitante. En esa ocasión, el presidente me presentó públicamente mientras ofrecía algunos datos generales acerca de la investigación que iba a estar realizando en el campus.

El contacto inicial para decidir acerca de la posibilidad de realizar mi investigación en la universidad antes descrita, lo llevé a cabo mediante una reunión presencial formal con el presidente de la institución. Luego de establecer un diálogo cordial de presentación en torno al tema y propósitos de la tesis doctoral, el presidente accedió con optimismo a que la institución sirviera como referente contextual para el estudio. El presidente puso a mi disponibilidad la institución, su personal y demás recursos. Comentó que el proceso y los hallazgos que emergieran de la investigación servirían para mejorar la calidad del funcionamiento y ofrecimientos de la institución universitaria, en particular, la ratificación del status de acreditación académica.

El presidente de la institución manifestó interés en que los hallazgos podrían fungir como criterios de mejoramiento de calidad general en cumplimiento de los requisitos de la Agencia Acreditadora “Association for Biblical Higher Education”.

Ésta regula los estándares de funcionamiento en la zona regional de Estados Unidos a la que cual pertenece la universidad, iba a enviar a varios de sus agentes funcionarios durante ese mes para visitar la institución. Próximamente, la institución iba a recibir la visita de dicha agencia acreditadora. El motivo de ésta consistía en coordinar y supervisar el proceso de autoestudio evaluativo de la institución para determinar la renovación o paralización de su estatus de miembro acreditado académicamente ante el Departamento de Educación de Puerto Rico y de Estados Unidos. El presidente expresó que la investigación que yo le estaba proponiendo podría servirles de ayuda al señalar aspectos fuertes y elementos débiles relacionados con la práctica de la docencia. Este componente acerca de la docencia es de alta importancia en las evaluaciones acreditadoras para determinar si se renueva o no la aprobación de la institución de acuerdo con los reglamentos y políticas del Departamento de Educación de EE.UU.

Luego de haber intercambiado impresiones por unos minutos, el presidente de la universidad procedió a presentarme a su secretaria, propiciando una posterior entrevista con la decana académica a quien me refirió para continuar con los procedimientos de mi investigación. La decana académica ejerció un rol clave para implementar el estudio de campo en dicho plantel universitario. Esto se debe a que una de las funciones de la decana consiste en fomentar el desarrollo y supervisión de los miembros de la facultad. Debido a su injerencia protagónica que evidenciaron sus interacciones y comunicaciones escritas con la facultad, fue la decana la que coordinó la oportunidad para observar varias clases de distintos cursos, así como realizar las entrevistas focales de grupos, y conversar con otro personal de la institución.

Desde el momento de mi llegada a la institución, el ambiente percibido fue de tranquilidad, casual, impregnado por un trato cortés, amable y de seriedad por parte de todos los que me atendieron. Después de conversar con la decana académica acerca del tema de estudio, inmediatamente preparó una carta de presentación de mi persona declarando mis intenciones la cual fue enviada a todo el claustro. La misma recababa la cooperación de los que estuvieran interesados y disponibles para participar en el estudio de campo. Esta carta se presenta en el Anexo G. Los nombres y logotipos fueron eliminados con el fin de continuar el compromiso ético, tan importante en el contexto educativo de Puerto Rico, de proteger la identidad y privacidad de los participantes garantizando la confidencialidad aun en los hallazgos.

Como fruto de la reunión que sostuve con la decana académica, pude tener acceso al catálogo general de la institución, entre otros documentos confidenciales

claves asociados con el tema y el problema de interés. Luego, procedí a analizar los documentos institucionales en términos de las dos categorías de conceptos claves de este estudio, a saber, la evaluación y el currículum. También, contrasté la información estudiada con la práctica real del aula de dos profesores, que se asocia con la misión y valores institucionales claramente expuestos en los documentos. A continuación presento varios detalles que surgieron del estudio de la documentación: a) fundación sólida- la institución fue fundada en el 1956 con una trayectoria de 14 presidentes, de los cuales algunos ocuparon la posición en dos ocasiones; b) mejoramiento de instalaciones físicas del campus para proveer un espacio más amplio, cómodo y a tono con el desarrollo de interacciones saludables de tipo social y educativo; c) programas académicos que compiten favorablemente con otras instituciones bíblicas y teológicas en y fuera de Puerto Rico; d) docentes altamente preparados en la academia con grados de maestrías y doctorados en las materias y especialidades que enseñan.

También, el catálogo de la institución hizo posible que analizara la concepción y práctica de la visión, la misión y algunos de los valores institucionales, los cuales se presentan en las páginas 15 y 16 de dicha documentación sobre el funcionamiento institucional. Entre algunos valores prominentes cuya práctica se evidenció a través de las reuniones de capilla y en otras actividades del aula de dos profesores de los participantes con sus respectivos grupos de alumnos, figuran los siguientes: a) estudio e investigación-valoración del desarrollo intelectual, el pensamiento crítico y las destrezas de investigación para interpretar la fe y la vida diaria; b) servicio-valoración del servicio como expresión de la vida y ministerio de Jesús y su llamado a que las personas serán servidoras del prójimo en la iglesia local y en la sociedad en general; c) comunidad-valora el ser y el hacer comunidad de fe en unidad con diversidad para así formar parte de una comunidad ordenada al ministerio educativo en acciones dirigidas a responder a las necesidades de la sociedad contemporánea; d) desarrollo sostenible-valora el poder satisfacer las necesidades presentes de las personas desde un punto de vista ecológico, económico y comunitario sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras. Tales valores entre otros, permean la intención y acción pretendidas de todo el que trabaja en la universidad en estudio.

Varias de las respuestas de los estudiantes y profesores participantes de entrevistas focales manifestaron la intención de apreciar el significado y aplicación a la vida diaria de los valores institucionales que configuran la visión y misión de la comunidad académica. En cuanto a la facultad, la institución cuenta con unos docentes

que trabajan a jornada completa, mientras que otros trabajan a media jornada. El total de profesores son ocho, de los que seis componen la facultad permanente y dos son temporales a jornada parcial. El número de profesores parece ser poco significativo para un plantel universitario del calibre académico que poseen. Por otro lado, contar con un número reducido de docentes ofrece un panorama poco ecléctico y abierto en cuanto a opiniones profesionales, estudios de investigación de diversos campos del saber y enriquecimiento vocacional en el campo educativo y la práctica de sus tareas en el aula.

En relación con la preparación y títulos académicos, un miembro de facultad tiene doctorado en lo que enseña. Tres docentes son candidatos a doctorado en sus respectivas áreas de especialidad. Tres docentes tienen grado de maestría. Sobre el otro miembro docente, no aparece información acerca de su título académico, lo cual parece ser un elemento significativo compulsorio de calidad académica a la hora de competir para la renovación de la acreditación institucional. Este último punto contrasta con la expresión pública de la universidad a través de su Catálogo consistente en que los docentes están académicamente preparados y que son altamente competitivos en cada una de las ramas de especialización.

4.1.3 Diseño operacional: Observación diagnóstica, recogida y organización de datos

Esta fase describe el proceso de recopilación de la información. Ésta consiste en recoger diversas fuentes de evidencias las cuales informan sobre las acciones y cómo se desarrollan. En conjunto con la explicitación de éstas, les acompaña el punto de vista de las personas involucradas de manera que se pueda tener una idea sobre cómo viven y entienden la situación de problema que se investiga. También ofrezco una descripción sobre el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de datos así como la evaluación que del proceso de implementación de éstas.

4.1.3.1 Organización de grupos participantes y relato del plan original

Luego de mi reunión con el presidente y la decana académica, sostuve diálogos de orientación sobre el tema y problemas observados en el contexto educativo. En mi rol como investigador dentro del ambiente y cultura donde se iban a desarrollar todas las fases del método de investigación en acción, expresé de manera clara, concisa y sincera la intención de mi investigación ante varios miembros del personal administrativo y docente quienes habían manifestado su interés en participar. La

orientación brindó enfoque a los profesores acerca de qué esperar de la investigación, cómo iban a colaborar en el desarrollo de la recogida de información, además de clarificar la actitud evaluativa crítica constructiva en la que se iba a llevar a cabo cada fase. Entre otros puntos, compartí información relacionada con la evaluación y el currículum educativos y sus aspectos particulares a investigar, tales como el entendimiento, percepción y aplicabilidad de estos en el aula de clases, y posibles implicaciones de cambio en la práctica de dichas tareas educativas. Inmediatamente, cuatro profesores se pusieron a la disposición, ya fuera para ser entrevistados en la dinámica de grupo focal o para permitirme hacer observaciones durante la dinámica de enseñanza de los cursos que estaban impartiendo en la universidad.

En cuanto al estamento o grupo de estudiantes, dos de los profesores que estaban enseñando en su aula durante el tiempo que estuve observando en el ámbito institucional, me dieron la oportunidad de conversar sobre el plan de acción de esta investigación con sus respectivos grupos de alumnos, al mismo tiempo que les invitaban a participar de la investigación voluntariamente. La realización de las observaciones dentro del aula de clases responde a la decisión consensuada con algunos docentes y estudiantes, pues la información parecía ser vital tanto para el profesorado como para los alumnos. Después de reunirnos y compartir información acerca de los problemas prácticos educativos detectados (antes redactados) a través de la interacción con informantes incidentales y la dinámica de comunicación dialógica con distintos sujetos asociados con el ambiente de la universidad, me percaté de que el plan original merecía ser revisado a base de las necesidades expresadas y las recomendaciones de mejoramiento por parte de los estamentos participantes.

Las observaciones de las aulas de clases fueron realizadas de manera presencial en interacción con cada uno de los dos grupos de alumnos de los dos diferentes cursos, uno en torno a una introducción sobre teología sistemática y el otro sobre fundamentos sociológicos de la educación. Además de llevar un registro anecdótico sobre detalles sobresalientes observados, acompañé el proceso de observación con la técnica de grabación mediante cinta de video. Esta técnica de recogida de información ayudó a la realización de un registro visual permanente sobre algunas conductas observadas tanto en los alumnos como en los dos docentes que estaban enseñando.

Las observaciones en el aula de clases constituyen una técnica de investigación cualitativa que también sirvió como complemento a la entrevista focal semiestructurada abierta de estudiantes. En la misma se seleccionó al azar a cuatro alumnos que en todo

tiempo mostraron una actitud de seriedad, respeto y entusiasmo. Aunque fue al azar, los cuatro alumnos expresaron su deseo voluntario de aprender para contribuir al mejoramiento de los ofrecimientos de la institución y de ellos propiamente.

4.1.3.2 Uso de técnicas e instrumentos de recogida de datos y análisis de los resultados

Dos de los instrumentos de recogida de datos que se utilizaron inicialmente fueron los cuestionarios de entrevistas focales de grupos de docentes y estudiantes, y el récord anecdótico de las observaciones de clases demostrativas con estudiantes de dos cursos distintos, uno de Teología y otro de Fundamentos Sociológicos de la Educación. El instrumento de recogida de datos para la técnica de entrevista focal de grupos consistió de dos cuestionarios, uno dirigido a los docentes y otro a los alumnos. Los cuestionarios definitivos se planificaron y desarrollaron en condición de las particularidades de la población de estudio. Asimismo, incluyen bloques temáticos de acuerdo con los conceptos más amplios del trabajo: aprendizaje, evaluación y currículum. Este instrumento fungió como referente principal para dirigir las entrevistas focales. Las preguntas de investigación delimitaron los siguientes bloques temáticos en que fueron agrupadas:

1) *Evaluación*: Este bloque se refiere a la percepción, valores o actitudes de los sujetos en cuanto a la evaluación educativa, en particular acerca de la práctica real en el aula. Las preguntas estaban dirigidas a los sujetos entrevistados, evitando que las respuestas reflejaran necesidades de otras personas ajenas a los procesos de enseñanza-aprendizaje que ellos estaban experimentando en dicho momento.

2) *Aprendizaje*: Este bloque se refiere a diferentes aspectos de la construcción del conocimiento en la que participan tanto alumnos como docentes desde el desempeño de sus distintos roles.

3) *Currículum*: Este bloque se dirige a explorar las posibles concepciones teóricas o racionalidades que tienen ambos estamentos grupales acerca del proyecto curricular y develar posibles congruencias o incongruencias operadas en la práctica pedagógica del aula.

Luego de administrar los cuestionarios en las entrevistas focales, se recurrió a técnicas cualitativas de diálogo con el objeto de profundizar en algunos temas que no se trataron en los cuestionarios. Se procedió a contrastar la información general obtenida de las respuestas a preguntas de entrevistas a través de una narrativa

interpretativa de los resultados.

Las observaciones de la dinámica del aula fueron realizadas personalmente. Cada profesor me permitió escoger el lugar donde me quería sentar en el salón. Seleccioné el extremo izquierdo de la parte del frente pues la localización parecía ser adecuada para ubicar la grabadora de video y observar a todo el grupo de alumnos. Además de grabar las dos clases demostrativas, simultáneamente iba anotando en un récord anecdótico. En el mismo, registré las conductas, comentarios o gestos más prominentes que se asociaban con la percepción y uso de la evaluación y el currículum en las dinámicas de enseñanza que los docentes o estudiantes estaban manifestando.

El sistema de reclutamiento de sujetos para las entrevistas consistió en la repartición de una carta de invitación explicativa del estudio. La muestra consistió de la selección de dos profesores, por su disponibilidad y deseo de participar para efectos de las observaciones del aula de clases, y cuatro docentes adicionales para las entrevistas focales semiestructuradas. Uno de los profesores entrevistados también accedió a que observara uno de sus grupos en la dinámica de una clase. Dos profesores de jornada completa de trabajo, en adición a otros dos de tiempo parcial que se añadieron, participaron de la entrevista semiestructurada de grupo focal de docentes. A este grupo focal de docentes con una muestra de cuatro, se denominó con la letra *D* para efectos de hacer referencia a los hallazgos salvaguardando la confidencialidad. Cada docente representa un numeral diferente del 1 al 4 (Ej. *D1*, *D2*, etc.).

En cuanto a los alumnos participantes en la investigación, cuatro aceptaron voluntariamente la invitación a participar la entrevista focal. Los estudiantes fueron reclutados mediante una carta de invitación la cual había sido repartida a todos los profesores y estudiantes interesados en participar de los procesos de investigación. A estos cuatro estudiantes se les administró un cuestionario de percepción de desarrollo de metas de aprendizaje. Dicho cuestionario también cubre los bloques temáticos antes expuestos.

En relación con la entrevista semiestructurada de grupo focal de alumnos, cuatro respondieron afirmativamente a la invitación. Los cuatro estaban cursando estudios en el programa de bachillerato. Tres estudiantes estudiaban en el programa diurno residencial pues se hospedaban en el recinto, y uno en el programa de estudiantes externos, pues residía fuera del plantel de la universidad además de estar trabajando en horario diurno entre 8:00 a.m. a 5:00 p.m. En relación con los comentarios y con el fin de proteger el derecho de privacidad de los sujetos, cada alumno de la entrevista focal

fue identificado con una letra *A* acompañada de un numeral diferente (Ej. *A1*, *A2*, etc.).

Para garantizar la confidencialidad y protección de privacidad a los participantes de todas las dinámicas de implementación de la investigación, primero se les preguntó verbalmente si deseaban participar voluntariamente, sin ánimo de remuneración ni obligación alguna. Todos los alumnos y profesores, respondieron afirmativamente manifestando que estaban conscientes de lo que estaban participando. El proceso de inquirir el deseo y disponibilidad para participar en la investigación, garantizando mi compromiso a guardar la confidencialidad, fue mediatizado por una carta enviada al profesorado, una vez obtenido el permiso del decanato académico (ver Anexo H). Los alumnos fueron orientados verbalmente, aunque se les garantizó mediante grabación con cámara de video que se respetaría la confidencialidad y protegería su privacidad, ante lo cual respondieron verbalmente que estaban de acuerdo y que aceptaban participar voluntariamente.

Los instrumentos utilizados en este estudio consistieron en cuestionarios con preguntas dirigidas de respuesta abierta utilizados en entrevistas a grupos focales de profesores y estudiantes, transcripciones de entrevistas focales, grabaciones de videos, registro anecdótico de observaciones de clases demostrativas, documentos de las políticas institucionales de la universidad, prontuarios de cursos, todo revisado a tono con el método de investigación en acción. El momento de aplicación de los instrumentos varía de acuerdo con el propósito que perseguían en el proceso de investigar las realidades contextuales. Por ejemplo, utilicé las transcripciones de entrevistas y las grabaciones de video durante la elaboración del plan de acción inicial, tanto para detectar los problemas y delimitar varias preguntas de investigación, como para diseñar una propuesta de cambio considerando diversas alternativas de actuación y evaluando continuamente sus posibles consecuencias. Para ver varios instrumentos que sirvieron al propósito de recogida de hallazgos y observaciones en las distintas fases de investigación, refiérase al Anexo I.

Para el análisis de los datos apliqué técnicas de investigación cualitativa como la codificación, la categorización y la triangulación de la información obtenida, observada, grabada de las entrevistas focales, la investigación de documentos históricos oficiales de la institución, observaciones de la realidad del aula, etc. El análisis cualitativo de los datos consistió, en su primer momento o fase, de la transcripción de respuestas “ad verbatim” de los participantes ante las preguntas de los cuestionarios de los grupos focales (ver Anexo J para ejemplo de transcripción “ad verbatim”).

Posteriormente, se seleccionaron los conceptos que resultaron ser útiles y que sirvieron a manera de respuestas relevantes (aunque no definitivas sino prospectivas) para contestar las preguntas de investigación del estudio.

Antes de realizar las entrevistas focales, tuve que obtener la debida autorización de los sujetos involucrados. El aspecto de confidencialidad de los procesos y datos que implican a personas que participan en investigaciones de este tipo es requerido por ley, particularmente en el ámbito de instituciones de educación postsecundaria y superior en los Estados Unidos y en Puerto Rico. Una vez que obtuve las autorizaciones de los sujetos y de las autoridades de la institución con los acuerdos correspondientes a la implementación del estudio de campo, entonces procedí a reclutar a los estudiantes y profesores para realizar las entrevistas focales por grupos.

Luego de llevar a cabo las entrevistas focales por grupos, procedí a transcribir el contenido “ad verbatim”. Comencé a analizar segmentos de expresiones textuales en las respuestas literales de cada entrevistado contrastándolos con las preguntas de los cuestionarios de entrevistas, la revisión de literatura, el contenido de otros documentos institucionales, además de las observaciones de la dinámica del aula de clases. Después del análisis triangulado de fuentes de información y hallazgos, investigué acerca de la manera más efectiva para establecer interconexiones de conceptos y sus posibles significados, para su posterior interpretación y reflexión. Para ello, primero agrupé porciones textuales utilizando la técnica de mapa conceptual. Segundo, procedí a codificar los conceptos mediante la denominación de categorías y subcategorías conceptuales. Finalmente, pude interpretar las categorías y subcategorías a la luz de la base conceptual ofrecida en la literatura de investigación revisada y de las prácticas observadas utilizando como referente inicial las preguntas de investigación.

Además de la organización previa acerca del uso y aplicación de técnicas e instrumentos de investigación asociados al método de investigación acción, el relato procedimental incluye comentarios procedentes de la observación de los videos de las clases demostrativas, las observaciones reales en el campus contextual, y el estudio de los documentos de la institución bajo estudio. Ya que este capítulo es de tipo descriptivo, los datos fueron analizados a la luz de la literatura reseñada en los capítulos primero, segundo, y tercero, de acuerdo al marco teórico y método crítico del análisis aquí expuesto.

Los participantes que constituyeron los grupos focales fueron cuatro alumnos y cuatro profesores, que estaban afiliados a la institución bajo estudio. Los sujetos

procedían de diversos trasfondos religiosos (esto es, cristianos bautistas, católicos, pentecostales, y de iglesias independientes no afiliadas a denominaciones o concilios religiosos), distintos al que está asociada la universidad. Los códigos que se utilizaron en el proceso de investigación para identificar los participantes bajo estudio se ilustran en la Tabla 5. Aunque el número de entrevistados puede dar la impresión de no ser suficiente soporte para sacar conclusiones (según el énfasis de las investigaciones de índole científico cuantitativo), lo que las entrevistas de grupos focales postulan como prioridad es la promoción, el análisis y la interpretación de las interacciones de los participantes en los grupos respectivos (Kirtzinger, 1994). Tres o cuatro participantes homogéneos por cada entrevista grupal representan números típicamente razonables para discutir hallazgos y llegar a conclusiones. Una razón para utilizar cuatro personas por cada grupo de entrevistados subyace en que los procedimientos de transcripción, categorización, codificación e interpretación de más de seis personas por estamento grupal son bastante complejos, y frecuentemente muy costosos. Debido al alto volumen de trabajo y tiempo que consume al investigador, surge la necesidad de subcontratar a otros expertos para ayudar con estos tecnicismos.

El énfasis de la entrevista focal por grupos no descansa en el número de sujetos, ya que los hallazgos no se utilizan para generalizar. Más bien, esta técnica cualitativa de adquirir datos relevantes se centra en el análisis de las reacciones de los entrevistados al tema o problema propuesto por el investigador (Morgan, 1997). Unido a la naturaleza y objetivos del método de investigación acción en general, la narración de los procedimientos y resultados resalta las diferencias de opiniones, los debates, las dinámicas de las interacciones. Esto sirve al propósito de determinar percepciones, sentimientos y formas de pensar de los sujetos sobre alternativas o soluciones, conceptualización, desarrollo de explicitación, interpretación de mensajes, lo que sirve para poner en balanza las prioridades que compiten con el problema en cuestión. Además, esta técnica de entrevista grupal, en conjunto con los instrumentos que conlleva su aplicación, sirve como complemento a otros medios de recogida de datos para triangular la información, lo cual valida las conclusiones que se deriven (Morgan, 1997).

La Tabla 5 es una manera formal y confidencial de representar los distintos grupos de sujetos que participaron en las entrevistas de grupos focales. La asignación de códigos alfanuméricos reitera el propósito de garantizar la confidencialidad de las expresiones y la privacidad de los entrevistados, al mismo tiempo que se cumple con el

derecho al anonimato, según lo establece el consentimiento informado. Este criterio ético es de profunda importancia, además de ser compulsorio (especialmente en Puerto Rico y EE.UU.) según los procedimientos legales asociados a investigaciones de campo de esta naturaleza. Al inicio de las entrevistas con grupos focales, cada participante escogió la forma en que el investigador se iba a referir a su persona en la narrativa acerca de los hallazgos. Los participantes negociaron de manera colectiva varias categorías de códigos para hacer referencia de manera confidencial a sus comentarios e interpretaciones recogidas. Después de unos momentos de diálogo de negociación

Tabla 5

Distribución de los códigos identificativos de los entrevistados

Profesores	Entrevistador	Alumnos	
D1	E	A1	
D2		A2	
D3		A3	
D4		A4	
4	1	4	TOTALES

con los sujetos, tomé la decisión de usar la letra (*D*) para referirme a los docentes o profesores, y la letra (*A*) para los alumnos. Asigné la letra (*E*) para el entrevistador, en este caso, el investigador mismo. En el caso del código o letra de los profesores, se acompañó de un numeral para identificar a cada sujeto en particular. Los códigos alfanuméricos del grupo docente oscilan desde el *D1* hasta el *D4*, ya que fueron cuatro los docentes entrevistados. Por otra parte, el código de los alumnos oscila entre *A1* hasta el *A4*, pues también fueron cuatro en total. La Tabla 6 representa los datos sociodemográficos de los grupos focales entrevistados.

La información expuesta en la Tabla 6 refleja algunas variables demográficas de la muestra poblacional, en este particular de los estamentos del profesorado y el alumnado. La muestra fue seleccionada por disponibilidad, al azar, y estuvo compuesta por cuatro profesores, tres del género masculino, y uno del femenino. Las edades de los profesores fluctuaban entre los 25 a 60 años de edad. Los años de experiencia de los docentes fluctuaban entre 2 a 12 años. La carga académica de los profesores estaba

compuesta por los siguientes cursos: Antropología cultural, Español, Técnicas de investigación, Historia de P.R., Educación por la paz, Teología, y Administración de la iglesia. En ocasiones, el total de cursos asignados a cada docente oscilaba entre uno a dos cursos. Dos de los profesores expresaron ser candidatos a grado doctoral a través de alguna universidad acreditada del sistema de educación superior de Puerto Rico. Uno en el campo de Teología Histórica, y otro en Sociología. Un docente poseía el título de maestría en Ciencias Bibliotecarias. Los cuatro docentes poseían el grado de maestría con especializaciones asociadas a las materias o disciplinas que estaban enseñando. Este último aspecto es de vital importancia a la hora de justificar a las agencias acreditadoras la calidad de enseñanza y currículum implementados.

Tabla 6

Datos sociodemográficos por grupos de participantes del estudio

Grupo de participante s	Género	Años de experiencia	Edades	Especialización	Cursos que enseñaban/Año o cursado
Profesores	M=3 F=1	2-2 años 1-4 años 1-12 años	2 de 30-40 años 2 50-60 años	2 Teología 1 Sociología 1 Ciencias Bibliotecarias	Antropología Cultural, Español, Historia de P.R., Investigación, Educación para la Paz, Teología, Administración de la iglesia
Estudiantes	M=3 F=1	4-2 años	4-25-35 años	1 Estudios Pastorales 2 Interpretación Bíblica 1 Teología	Segundo año
2	8	8-20	8-3	8	Totales

El grupo de estudiantes participantes estuvo compuesto de cuatro personas. Tres del género masculino y uno del género femenino. Entre los alumnos entrevistados había un matrimonio joven procedente de Honduras. Otro participante era soltero, siendo también el país de Honduras su lugar natal, crianza y práctica profesional. Uno de los alumnos entrevistados cursaba su Bachillerato en Artes, con especialización en estudios

pastorales (esto es, ministro religioso a cargo de una parroquia o iglesia). Otros dos, también estaban cursando su Bachillerato en Artes con especialización en Interpretación Bíblica. Un estudiante cursaba el mismo grado universitario con especialización en Teología. Todos los estudiantes internacionales estaban residiendo en el hospedaje preparado para dichos efectos en el campus de la universidad. Otro de los participantes era puertorriqueño; también soltero. Los estudiantes que participaron del estudio fluctuaron entre los veinticinco a treinta y cinco años de edad, lo que todavía se considera en Puerto Rico como una edad joven. Todos los estudiantes participantes se encontraban cursando el segundo año de estudios en alguna concentración relacionada con el campo teológico. Tres de los alumnos están asociados a la denominación religiosa a la que está vinculada la institución educativa. El otro alumno es miembro de una denominación religiosa de similar doctrina y prácticas a la que está asociada la institución. Todos los estudiantes eran recipientes de becas institucionales de estudio cuyos fondos procedían de alguna asociación sin fines de lucro, fuente de trabajo secular o de algún contribuyente particular. Uno de los alumnos era beneficiario de una beca dotada de fondos federales de Estados Unidos (en el caso del estudiante puertorriqueño). La financiación de los alumnos internacionales provenía de la propia denominación religiosa (cristiana evangélico pentecostal) con la cual están afiliados.

4.1.4 Clasificación, categorización y descripción reflexiva de hallazgos

Las categorías son modos de clasificar la información obtenida de este tipo de investigación cualitativa. Consecuentemente, categoricé la información proveniente de la discusión e interpretación de entrevistas. Complementé dichas categorías con elementos claves que se derivaron del análisis de las observaciones de clases los documentos institucionales.

El proceso de establecer categorías conlleva una construcción mental crítica sobre preceptos, reflexiones, conclusiones e implicaciones que se derivan del tema y problema tratados. La clasificación de temas y conceptos emergentes de los textos transcritos fue combinada con la construcción de diagramas, tipologías o mapas mentales pues de éstos se derivan las interacciones dialógicas. La información resultante facilitó la redacción de un memo analítico, el cual presenta un estilo explicativo-comprensivo.

La construcción de categorías se originó de la observación particular de los conceptos claves detectados en los diálogos transcritos. El análisis se basó en la

interpretación de las comunicaciones escritas de las entrevistas focales y de los apuntes de observaciones sistémicas dentro del aula. Más adelante presento la memoria analítico-exegética mediante la utilización de fragmentos de textos clasificados, discutidos y triangulados.

Otro proceso asociado a la categorización conceptual es el de codificación. Tanto la categorización como la codificación incluyen ciertas tareas que fueron fundamentales al momento de analizar los resultados de este trabajo. La identificación de tema es un ejemplo de dichas tareas. El propósito principal de la codificación consiste en seleccionar temas como constructos básicos, identificados antes, durante y después de la recogida de datos. En este sentido, la revisión de literatura fue crucial para dichos efectos ya que, combinada con la experiencia contextual del investigador, los textos identificados fueron muy valiosos para la segmentación de unidades básicas de ideas o conceptos para su posterior reflexión.

A continuación, ofrezco explicitación acerca de cómo organicé los procedimientos de análisis e interpretación categorial de las entrevistas focales. El procedimiento que apliqué para develar la información de la población con relación al tema y objetivos de investigación consistió en el procedimiento inferencial. Este contribuye al establecimiento de conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes de los entrevistados por tendencias. Estas fueron entendidas a base del establecimiento de coincidencias o divergencias en el discurso.

Después de realizar las entrevistas, se transcribió el material procedente de los diálogos. Las cintas de grabaciones por video y las de audio fueron muy útiles a la hora de discernir y filtrar expresiones significativas de los entrevistados. En forma paralela, fui registrando observaciones sistémicas claves sobre los grupos de clases con los que tuve la oportunidad de participar. Como parte de la categorización y la posterior codificación del texto, procedí a marcar las frases que contenían conceptos claves relacionados con el tema y problemas de este estudio. Asigné códigos a unidades contiguas de texto lo que fue importante para el análisis cualitativo que se habría de hacer. Las categorías y códigos puntualizaron vinculaciones conceptuales que subyacen en las expresiones textuales de los entrevistados. También, actuaron como valores asignados a unidades fijas de texto, o sea, a manera de etiquetas interpretativas. Algunas de las unidades de texto que contribuyeron a establecer varias conexiones conceptuales fueron: frases, párrafos, mensajes directos o indirectos de personas, etc. Posteriormente, las categorías y códigos emergentes se asociaron con el marco teórico de este trabajo,

proveyendo elementos que hicieran posible el fluir del análisis de esquemas, la interpretación y la reflexión crítica.

La Tabla 7 presenta el proceso de análisis textual de las transcripciones de entrevistas grupales que contribuyó al establecimiento de categorías, subcategorías y sus códigos correspondientes. Luego de ubicar en tablas el texto “ad verbatim” de las entrevistas focales por grupos (en este caso, el de docentes), enumeré cada frase para poder hacer referencia posteriormente al mensaje o conceptos centrales. Seleccioné varias técnicas para señalar énfasis en las expresiones claves de cada frase analizada, tales como: el uso de colores contrastantes, sombreado por rectángulos, subrayado de palabras, letra tipo negrita, entre otras.

Tabla 7

Categorización de entrevista grupal “ad verbatim” de docentes

	ENTREVISTA AD VERBATIM	CRITERIOS TEMÁTICOS CONCEPTUALES <i>Conceptos, categorías, dominios, factores, variables e ítemes, procesos, experiencia social, significados, relaciones categóricas</i>
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	<p>E La Primera pregunta es en general ¿Cuáles son las cosas más importantes que un estudiante obtiene o gana de su clase o del campo de estudio que ustedes están enseñando?</p> <p>D1 Yo ofrezco el Curso de Técnicas de Investigación, también la Antropología Cultural y Español; estos últimos dos por acuerdo.</p> <p>Básicamente, además de llegar al conocimiento, pues comienzan a entender y a procesar una información nueva. En el caso del primer curso, pues cómo obtener información, cómo organizar esa información, y cómo luego pasar a la fase de redacción de trabajos. Muchos de ellos, llegan nuevitos a este campo, nunca han hecho trabajos de investigación. Así que: ganan conocimiento, ganan experiencia también, porque van paso por paso desarrollando diferentes trabajos que les ayudan a entender el proceso de investigación y el resultado final que es un trabajo. Y ganan madurez también como persona, porque ellos aplican esos pasos y esa información que están recibiendo (que está aplicada a su estudio) Yo les enseñé a ellos también, cómo pueden aplicar en las fases de su vida, especialmente ministerial. Así que yo creo que en esa vía.</p> <p>D2 En el caso mío, yo conozco diferentes cursos que todos pertenecen al área de estudios generales. Y los estudiantes, pues tienen la oportunidad en mis clases de tener un panorama general que les ayuda a suplementar o a fortalecer lo que ellos aprenden en las otras clases.</p>	<p>1 Cursos-contenido curricular 5 Modalidad de ofrecimiento o enseñanza</p> <p>7 Propósito educativo (conocimiento, entender, procesar inf. nueva) 8 Destrezas, competencias, criterios</p> <p>11 Percepción sobre estudiantes 12 Generalizaciones-nuevos, desconocedores, incapaces de realizar tarea, etc. 13 Destrezas educ. (conexión entre conocimiento y experiencia). Alusión a la integración del saber. Se infiere que el estudiante es un recipiente del saber. 15 Destrezas educ.-entender procesos educ. 16 Instrumento evaluativo-medición de product final a través de un trabajo. 17, 20 Aprendizaje y desarrollo integral como persona por lo que aprende 19 Enseñanza como proceso unilateral 21 Contenido curricular 22 Docente conoce contenido curricular.</p> <p>23 Percepción del estudiante como recipiente pasivo. 24 Complementariedad y transversalidad en los</p>

Cada una de las técnicas de énfasis de texto respondía a ideas generales resumidas en el contenido de las porciones de texto. Las ideas amplias fueron constituyendo las categorías principales. Por ejemplo, la categoría de aprendizaje integral se relaciona con el texto que aparecía en tipografía itálica y negrita; el currículum estaba representado por color rojo simple; etc. En la medida en que

interpretaba cada segmento textual, redacté posibles subcategorías, factores, variables, o conceptos significativos que descollaban durante el análisis. Mientras resumía cada segmento de texto, escribía un breve resumen de conceptos claves lo cual fue generando las subcategorías.

La frecuencia en que se repetían las ideas y conceptos facilitó el establecimiento de categorías y subcategorías. El criterio de frecuencia que sirvió como referente para la selección de categorías y subcategorías consistió en dos o más veces de repetición en toda la transcripción de cada entrevista grupal, en vinculación con las observaciones sistémicas y demás datos que fueron triangulados.

Como próximo paso en la categorización y codificación del texto, comparé el material de las categorías para descubrir conexiones con el tema, las preguntas y los objetivos de la investigación. A través de este proceso se cumplió la meta de integrar las categorías y conceptos en una explicitación interpretativa de naturaleza reflexiva a tono con la acción del fenómeno que se investigó, lo que fue esencial para reconstruir la experiencia y poder narrarla según se ha vivido (Lucca Irrizary y Berríos Rivera, 2010). La investigación tomó en cuenta los criterios mencionados por Guba y Lincoln (1983, 1990) con relación a la rigurosidad y la relevancia:

1) *Credibilidad*: Cuando se presentan descripciones o interpretaciones fieles al fenómeno de estudio de manera que las personas que lo han experimentado pueden reconocerlo como parte de sí mismas.

2) *Correspondencia*: Cuando los hallazgos pueden ser aplicados a contextos fuera de la situación del estudio, y sus participantes pueden encontrar significados similares en términos de sus propias experiencias, intereses y contexto. Además, cuando los hallazgos de un estudio, sean estos en forma de descripción, explicación o teoría, corresponden a la información de la que emergen.

3) *Constatación*: Otros investigadores pueden seguir con facilidad la ruta del proceso de decisión tomada por los investigadores y así llegar a conclusiones comparables aunque no contradictorias sobre la información, la perspectiva o la situación contextual particular.

Por último, es importante señalar que todas las figuras utilizadas en esta sección categorial son de elaboración propia. Las categorías y códigos cumplen con una función valorativa de las ideas o conceptos extraídos literalmente de los textos de entrevistas o diálogos, que sirvieron para dar inicio a la narrativa interpretativa y reflexiva.

Las Tablas 8, 9, 10 y 11 presentan las categorías y subcategorías que fueron

derivadas del análisis interpretativo de los textos transcritos y las observaciones sistémicas. Cada categoría constituye un auténtico *dato cualitativo* discutido desde procesos de interpretación y reflexión en torno a discursos y acciones que van ocurriendo. Mientras interpretaba lo que ocurría, también ubicaba mentalmente la información obtenida en distintos escenarios hipotéticos, otorgando significados distintivos de mi persona y profesión como investigador docente en función del propósito y metas que se persiguen en este estudio.

Por otro lado, se incluyen los códigos que en su función valorativa resalta el análisis de contenido contribuyendo de esta manera a establecer interrelación con el modelo teórico seleccionado, en este caso, el que parte de las premisas del paradigma sociocrítico en aproximación a un enfoque hermenéutico crítico. Estos códigos se obtuvieron de manera inductiva, lo que imbrica mi preferencia en obtener los códigos directamente de los datos que surgen en la marcha a manera de mostrar una más profunda sensibilidad y actitud de respeto ante las realidades observadas en el contexto bajo estudio. La categorización y codificación que aquí se plantean consisten en resumir ideas o conceptos claves que emergieron de la información obtenida mediante varias técnicas e instrumentos cualitativos de modo que se pudiera facilitar su manejo consecuente.

Como referí previamente, las Tablas 8, 9, 10 y 11 presentan las categorías, subcategorías y códigos que surgieron del análisis interpretativo de texto de entrevistas y de los comentarios claves de las observaciones de grupos de clases. La Tabla 8 representa los conceptos claves que se derivaron de la interpretación de unidades textuales de las entrevistas focales con docentes. La Tabla 9 ilustra las categorías y subcategorías de la entrevista focal con alumnos. La Tabla 10 representa los conceptos categoriales que se derivaron de los diálogos con informantes directivos. La Tabla 11 resalta las categorías y subcategorías del análisis de las dos clases demostrativas observadas en la dinámica real diaria del aula.

Las secciones subsecuentes ofrecen las categorías y subcategorías identificadas mediante códigos. Estos son acrónimos que decidí utilizar para resumir las expresiones categoriales y facilitar la triangulación posterior. Cada código surge de la primera letra de cada elemento categorial identificado (Ej. Estrategias diversificadas equivale al código ED). Luego de este proceso de codificación, presento el análisis interpretativo que resalta la interacción entre las categorías, subcategorías y códigos con las técnicas e instrumentos utilizados en el estudio de campo. El discurso explicativo-argumentativo

que sigue a las tablas va acompañado de una discusión crítica de hallazgos cumpliendo el objetivo de establecer posibles asociaciones con el tema y los problemas de investigación identificados.

Tabla 8

Categorías y subcategorías del aprendizaje, evaluación y currículum de la entrevista focal con docentes

Categorías y Códigos	Sub-categorías
(CA) Competencias	adquisición del conocimiento; enseñanza individualizada; cursos complementarios; diversidad experiencias; cursos promotores de diálogo crítica
(ED) Estrategias diversificadas	cursos por acuerdo; atención individualizada; lecciones por módulos; trabajos intensos
(II) Identificación de intereses	desarrollar capacidades; motivar a la investigación; visión de mundo; evaluación como investigación
(CEC) Características de evaluación y currículum	evaluar información; evaluar objetivamente; evaluar con criterio; aprender a evaluar; capacidades de investigación; utilización recursos bibliográficos; motivación a lectura; organización; evaluación de fuentes diversas
(IC) Integración curricular	identificación de competencias; promover significados; promover áreas integradas del saber; autoestima
(FFA) Funciones formativas del aprendizaje	visión futura; sentido de pertenencia; capacidad de denunciar
(EPV) Educación para la vida	bienestar general; libertad para buscar alternativas; análisis de lectura
(FS) Fundamentos sociocríticos	provecho de la enseñanza; bienestar del estudiante; aplicación práctica; experiencia laboral; profesional
(FPI) Fundamentos psicológicos interpretativos	diversidad; pensamiento crítico constructivo; reacciones; evaluación de fuentes; revisión de recursos; análisis de puntos de vista; humildad; opiniones fundamentadas; igualdad
(DC) Diversidad cognitiva	puntos de vista; experiencia secular; entendimiento de diversidad de opiniones
(ECA) Evaluación de conocimiento adquirido y el aplicado	retención de aprendizaje; descubrimiento de contenidos
(EEF) Elementos de evaluación formativa	interacción; conversaciones informales

(IE) Instrumentos de evaluación	objetivos instructivos; constructivismo; cumplimiento de objetivos
(EI) Estrategias instructivas	refuerzo de estrategias; mejoramiento; perfil de estudiantes
(EREC) El rol del estudiante en el desarrollo curricular	retroalimentación; parte integral del currículum; mejoramiento
(PC) Planificación curricular	relatividad; inclusión y eliminación de cursos; políticas educativas
(AMDE) Aspectos más desafiantes	planificación y evaluación; prontuarios de cursos; políticas educativas
Totales	17
	68

Tabla 9

Categorías y subcategorías del aprendizaje, evaluación, y currículum de la entrevista focal con alumnos del estudio

Categorías y códigos	Sub-categorías
(ME) Motivación de estudio	acreditación; título universitario; oportunidades de estudio; país de origen
(CE) Cultura educativa	preparación de docentes; competitividad; conformidad
(SDEC) Significado de evaluación y currículum	formativa; académica; perspectiva del docente; modos diferentes; cursos de concentración; programa de clases; pensum
(CC) Cambio curricular	contenido relevante; concentración; personal docente; personal administrativo; alumnado
(PC) Participación curricular	participación activa del estudiante; conocimiento de necesidades del estudiante; interacción entre directivos
(POT) Perspectiva de otros temas curriculares	propósito de la enseñanza; temas de cursos; programación de cursos
(OIC) Objetivos instructivos y contenidos	énfasis en los escritos bíblicos; clases de concentración; continuidad curricular
(MI) Misión institucional	filosofía educativa; práctica del docente
(CDC) Concepto de contenido	agrupar; orientar; integrar la fe y el aprendizaje

(CDO) Concepto de orientación	materias; secuencia curricular; cursos básicos versus cursos de concentración
(CE) Conocimiento especializado	empatía docente; innovación docente; diversidad de opiniones; diálogo entre profesores y alumnos
(DIE) Desarrollo integral educativo	campo del saber y hacer; educación cristiana; ámbito de práctica pastoral; educación formadora; evaluación reflexiva; currículum sociopráctico; funciones inclusivas; aplicación de conocimientos; herramientas solución de problemas; procesos; transformación del conocimiento; transferencia de conocimientos y experiencias
(EDA) Evaluación del aula	técnicas e instrumentos variados; herramienta pedagógica; naturaleza y dimensión práctica; enfoque teórico del profesorado
(FPP) Formación permanente del profesorado	diversidad herramientas; evaluación aprendizaje; práctica educativa; actualización
(MDA) Metas de aprendizaje	congruencia en la concentración; cumplimiento de objetivos de enseñanza
(DMICA) Desarrollo de metas institucionales centradas en el alumno	estáticas; dinámicas; desarrollo nuevas metas; innovación curricular
(SLA) Seguimiento del logro del aprendizaje	desconocimiento hacia el logro; carencia estrategias de retención; comunicación resultados de evaluación
(CMC) Cumplimiento de metas curriculares	seguimiento curricular no existente; carencia de seguimiento sistémico
(SA) Seguimiento del aula	necesidad evaluación progresiva; reconceptualización de evaluación y currículum
(CDLM) Conocimiento del logro de metas	informes; aprendizaje correcto; diálogo con otros docentes y alumnos
(VDAC) Verificación de aprendizaje de contenidos	evaluación sobre social y práctico; aprendizajes formativos; verificación aprendizaje integral; diversificación de instrumentos de evaluación
(PDPA) Participación del proceso de aprendizaje	investigación; charlas; prácticas
(IDDA) Integración de dimensiones del aprendizaje	valores; espiritualidad; acción social; conocimiento
(EAI) Evaluación del aprendizaje integral	labor religiosa y social; evaluación integral; unidad; integración institucional
(SDMIPDA) Sugerencias de mejoramiento institucional y perfeccionamiento de dinámica áulica	comunicación interactiva con todo el personal; foros estudiantiles; evaluación de cursos

Total	25	93
--------------	-----------	-----------

Tabla 10

Categorías y subcategorías de diálogos del grupo focal de directivos

Categorías	Subcategorías
(DC) Duración de la carrera	Amplitud
(AI) Ambiente institucional	Aceptación, Bueno
(AP) Actitud del profesorado	Cooperación
(IP) Interacción con profesores	Aceptable
(MO) Metas y objetivos	Definidos
Totales	5
	6

Tabla 11

Categorías y subcategorías del análisis de las clases demostrativas

Categorías	Subcategorías
(P) Profesores	Dominio pleno de funciones
(T) Tecnología	Efectividad, Aplicación
(E) Evaluación	Dominio
(C) Comunicación	Empatía, Simpatía
Totales	4
	6

4.1.4.1 Ambiente de las entrevistas

Es importante señalar que aunque se estaba usando un cuestionario con preguntas preformuladas basadas en observaciones de campo y literatura revisada, en ocasiones tuve que parafrasear algunas de éstas para fomentar un mejor entendimiento de lo que se intentaba investigar con los estamentos de docentes y alumnos. En general, el ambiente de las entrevistas fue cordial, amable y respetuoso. Los profesores manifestaron que se sentían un poco cohibidos al principio de la entrevista. Esto se debía a que las preguntas eran concernientes a aspectos bastante técnicos de las tareas

de la educación, lo cual confesaban poseer poco conocimiento. Mencionaron que su campo de especialización profesional era distinto al del campo educativo (sociología, bibliotecología, etc.). Al final de la entrevista, dos docentes manifestaron que la dinámica había sido muy saludable, de autoevaluación, lo cual les motivó a investigar más sobre el campo del saber investigado.

A continuación se presentan los hallazgos del estudio agrupados por categorías conceptuales de acuerdo a lo que afloró de las respuestas de los profesores y alumnos. Como mencionamos anteriormente, las entrevistas fueron grabadas digitalmente. Luego, se procedió a transcribir el texto “ad verbatim”, para lo cual contraté los servicios parciales de una persona ajena totalmente al contexto en investigación. Un ejemplo del formato que se utilizó para transcribir el texto en forma literal se puede observar más claramente en el Anexo J.

A partir de las transcripciones textuales se interpretaron frases relacionadas con las amplias categorías de dominio que emergieron de la implementación del método de investigación acción, a saber: aprendizaje, evaluación y currículum. A continuación se presentan las respuestas y una descripción analítica a las preguntas de las entrevistas de grupos focales; primero, la administrada a los profesores, y segundo, aunque no menos importante por el orden secuencial que ocupa, la de los alumnos. Desde un enfoque de reflexión de praxis colectiva, el investigador formula cada pregunta, expone las categorías y subcategorías que surgieron de las respuestas de los participantes, acompañado todo de un análisis interpretativo de expresiones importantes derivadas de las respuestas. Progresivamente, se proveen algunas citas importantes que se interconectan con diagramas o gráficos de elaboración propia para ilustrar los conceptos derivados de las categorías.

La realización de las entrevistas fue una de las actividades más vivenciales, relevantes e interesantes de la que pude disfrutar en la investigación. Estas ocuparon una buena parte de mi tiempo y dedicación. Fue una de las experiencias más contextuales que viví ya que me relacioné más de cerca con maneras diversas de pensar y manifestar problemas sociales en el ámbito educativo así como posibles alternativas de solución en cooperación auténtica y voluntaria.

4.1.4.2 Categorización y discusión de hallazgos de entrevista con profesores

Durante el inicio del interrogatorio de la entrevista focal con los profesores, tuve que utilizar la técnica del parafraseo de texto escrito. El propósito consistió de facilitar

el entendimiento de lo que se intentaba explorar pues el campo principal de experiencias y conocimiento teórico de los docentes entrevistados correspondía más a temas y contenidos curriculares distintos a los del campo de la investigación educativa. Al comienzo de la sesión de entrevista, dediqué unos minutos para explicitarles el propósito de la investigación, la intención de servir como facilitador de las discusiones e interacciones que emergieran entre ellos, ayudarles a entender lo que se intentaba investigar a través de las preguntas.

La primera pregunta de entrevista focal a profesores fue: ¿Cuáles son las cosas más importantes que el estudiante obtiene del campo de estudio que ustedes están enseñando? Esta pregunta tenía la intención de explorar la conciencia teórica y práctica que los docentes poseen en torno a la concepción de los objetivos de enseñanza y su didáctica en acción, además de detectar la perspectiva curricular sobre la cual trabajan las actividades en el aula de clases.

La mayoría de los docentes señalaron que su enseñanza parte de propósitos educativos que se fundamentan en conceptos tales como el conocimiento, el entendimiento de información, el procesamiento de información nueva, lo cual se verifica en las expresiones de *DI* (profesor de Ciencias Bibliotecarias) cuando dice “Básicamente, además de llegar al conocimiento, pues comienzan a entender y a procesar una información nueva. En el caso del primer curso, pues cómo obtener información, cómo organizar esa información, y cómo luego pasar a la fase de redacción de trabajos”. El docente *DI* acompañó sus declaraciones describiendo a los alumnos como novatos o *nuevecitos* al ser enfrentados a los contenidos de la disciplina, dando una impresión de que los alumnos son percibidos como recipientes que adquieren conocimiento a manera de cúmulos documentales de información, aunque sin descartar las experiencias asociadas que se derivan de los actos de enseñanza-aprendizaje. La expresión del *DI* denota que no se toman en cuenta, por lo menos intencional o estratégicamente, los intereses y experiencias de los alumnos previo a su enfrentamiento con los supuestos nuevos conocimientos que van a adquirir.

Por otro lado, el docente *DI* expresó su interés en que los alumnos entiendan el proceso de investigación, dado el caso que es parte del contenido de la materia que enseña. En este sentido, los procesos pedagógicos de este docente se interpretan, en primera instancia, desde un marco teórico positivista técnico en cuanto a la instrucción impartidora de nuevos conocimientos y a un currículum predeterminado repleto de contenidos que hay que cubrir obligatoriamente. En segunda instancia, en relación con

la intención expresada por *D1* al comienzo de este párrafo y otros textos de la entrevista, el docente manifestó su interés en tratar de converger una perspectiva de racionalidad sociocrítica (que es lo que postula el Catálogo de la institución) que oriente el proceso de incorporación de conceptos tanto formativos como holísticos, como el de madurez como persona, aplicación de pasos de información, aplicación de fases de investigación y evaluación en su vida propia. El propósito educativo se mezcla con una intención integradora desde una aproximación curricular de transversalidad al declarar el *D2* (profesor de Sociología) que pretende que los alumnos tengan la oportunidad en sus clases de tener un panorama general que les ayude a complementar lo que aprenden en otros cursos. Además, el segundo docente parece fomentar un aprendizaje en el alumno de manera que éste se ubique dentro de su contexto particular, experiencia previa y presente ante las actividades en las clases, su construcción de conocimiento, y por consiguiente, su historia personal y social. Los elementos antes mencionados que se conectan a la práctica docente sirven de base principal para que el discente reconstruya su realidad de vida y aprendizaje a través del procesamiento de competencias académicas y axiológicas, así como destrezas y contenidos de conocimientos a través de su práctica educativa en el aula de clases.

La categoría derivada de esta primera pregunta de entrevista focal es la de competencias con subcategorías que hacen referencia a capacidades de distinto tipo que se pueden desarrollar mediante una pedagogía sociocrítica o constructivista, término utilizado por algunos de los docentes. Entre las subcategorías de las competencias surgen las cognoscitivas académicas, axiológicas valorativas, comunicativas, de diversidad de experiencias (Figura 18). Los profesores consideran que el currículo debe tener como propósito el desarrollo de competencias no tan sólo en los alumnos sino también en los docentes. Algunos de los ejemplos de lo que consideran competencias son: desarrollar la capacidad de entender y practicar la enseñanza individualizada en el aula; planificar las actividades educativas que requieran una diversidad de experiencias que aludan a la creatividad del individuo; incorporar información y experiencias de otros cursos atendiendo al contexto histórico de la población enseñanza; entre otras.

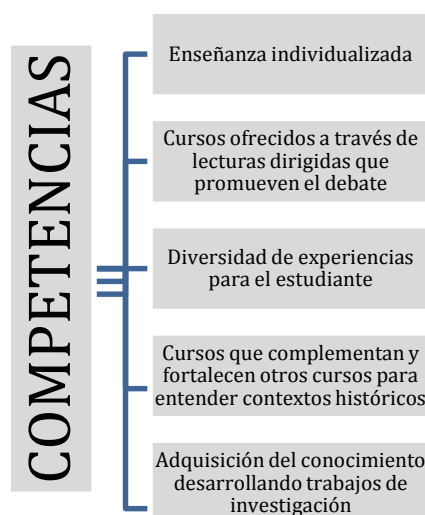


Figura 18. Diagrama de categoría de competencias

Ante una de las respuestas de los docentes a la primera pregunta, emití una pregunta de retrocomunicación a los profesores: ¿Qué significa por acuerdo? La intención fue explorar más a fondo el significado de la estrategia educativa por cursos autodirigidos, lo cual se relaciona con aspectos de diseño y puesta en acción del contenido curricular. La respuesta de *DI* develó una metodología de enseñanza dirigida hacia la propiciación de un aprendizaje más autónomo, un proceso de autoevaluación, designando estas tareas en un grado de más responsabilidad y compromiso por parte del alumnado consigo mismo y con su contexto circundante. Siguiendo la misma idea, esta modalidad de instrucción, según el *DI*, brinda la oportunidad al estudiante de debatir y discutir lo aprendido de forma individualizada además de colectiva, por lo que requiere de trabajos más intensos como parte del proceso de enseñanza aprendizaje entre el profesor y el alumno. Este método de enseñanza requiere más atención y dedicación pues cobra forma de mentoría por parte del profesor con sus alumnos.

De esta respuesta se derivó la categoría de estrategias diversificadas de didáctica y evaluación con subcategorías relacionadas a contenidos y trabajos individualizados (Figura 19). Las estrategias que los profesores hicieron referencia se fundamentan en principios de enseñanza centralizados en el aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, si algún alumno no puede asistir a clase debido a algún problema personal o profesional que justifica su ausencia, entonces el profesorado está dispuesto a realizar un contrato de estudios individualizados por contrato. El profesorado diseña tareas y proyectos escritos configurados en módulos de instrucción que atienden a las necesidades e intereses que expresan los alumnos. Cada tarea responde a alguna competencia u

objetivo del proyecto curricular.



Figura 19. Diagrama de categoría de estrategias diversificadas de didáctica y evaluación

La segunda pregunta de entrevista focal a los docentes fue: ¿Qué cualidades o capacidades intentan fomentar en sus estudiantes? Su objetivo consistía en que los profesores pudieran identificar las cualidades y capacidades que fomentan el proceso y el desarrollo de las tareas de enseñanza en sus respectivas clases. El propósito consistía en tratar de identificar algunos atributos del currículum utilizado, si era flexible, predeterminado, abierto a los conocimientos y experiencia que traían los alumnos en su bagaje cultural y personal.

Se detectó cierta intención con un alcance globalizador en cuanto al enfoque de la enseñanza aprendizaje. Uno de los conceptos que intentan desarrollar estos docentes a través de la dinámica de sus clases es el de una conciencia amplia de visión de mundo. Ellos mencionaron que desean que los alumnos aprendan a superar la idiosincrasia y sentimiento nacional *isleño*. Tal topografía a menudo tipifica un pensamiento e identidad que parecen enclaustrarse en su propio entorno cultural y social, atribuyéndole un carácter de exclusividad.

De la manera de enseñar, según argumenta la entrevista, estos profesores por lo menos expresan con honestidad que pretenden que el alumnado esté conectado con su mundo real de forma tal que se capacite para desempeñar un rol activo en cuanto a la solución de problemas sociales en áreas que no necesariamente recaen en el área bíblica. De aquí se contempla el apego por utilizar procesos educativos que sean de carácter globalizador, efectivos en la formación integral no solo basada en contenidos, sino más bien en el rescate de valores positivos de vida dirigidos hacia el desarrollo de mejores actitudes de respeto ante la sociedad en general y otros grupos culturales poseedores de otras creencias y otros valores distintos.

Lo que intentan fomentar estos docentes en sus alumnos, y la manera en que supuestamente lo practican, ofrece una mayor amplitud en la dirección y propósito personales del alumno, no sólo en el ámbito individual, sino en el global e internacional. El alumno se percibe más como discente que forma parte esencial de la comunidad, de la sociedad, del mundo, del universo. El concepto de integrar los conocimientos, experiencias, capacidades, valores y actitudes se proyecta como un elemento crucial para la didáctica, la evaluación y el currículum educativos que persiguen poner en práctica el profesorado entrevistado.

Durante la discusión de esta pregunta, los docentes enfatizaron que intentan utilizar la evaluación por criterios para desarrollar o reforzar la efectividad de lo que se enseña y aprende en el acto educativo del aula. Esto lo confirma uno de los profesores cuando dice: “Una de las habilidades que más se destacan en los cursos es que tengan la habilidad de evaluar con criterio. En el caso mío, pues, información o evaluar fuentes de información;...es una habilidad que hay que desarrollarla, los investigadores la tienen que desarrollar”. Esta aseveración caracteriza un giro en la manera que se entiende tradicionalmente el rol del estudiante en cuanto a la adquisición y evaluación del conocimiento (adquirido como aplicado), esto es, como un recipiente pasivo o *tábula rasa*. La perspectiva docente parece atribuir a la evaluación, la acción de convertir tanto al alumno como al docente en investigadores permanentes. Además, se asoció la tarea de evaluación al rol de investigación.

Los conceptos derivados del diálogo de esta segunda pregunta preconizaron la categoría de identificación de intereses (Figura 20).

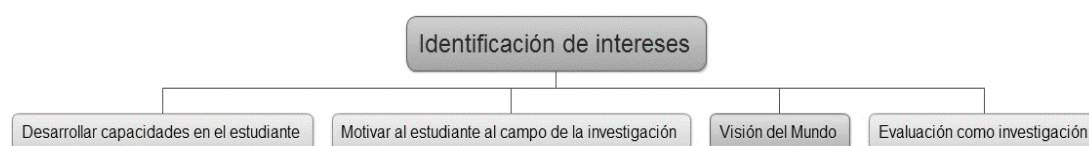


Figura 20. Diagrama de categoría de identificación de intereses

Las respuestas del grupo de profesores a esta segunda pregunta, sugieren que las cualidades y capacidades que intentan fomentar en sus estudiantes han sido la capacidad de evaluar con criterios todo tipo de fuente de información relevante. Esto lo logran mediante el uso de la investigación a través de los recursos bibliográficos de la institución y de otros lugares en que los materiales estuvieran asequibles para el

alumnado. De acuerdo al discurso de los docentes y a la Figura 20, es crucial tomar en consideración los intereses de los alumnos en cuanto a los temas, contenidos a estudiar, objetivos y criterios evaluativos de manera que se pueda mantener una buena calidad en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del aula. Estas acciones contextualizadoras toman en consideración diversas visiones de mundo que son paralelas o contrastantes con la cosmovisión de los discentes (Allal, 1999; Allal, Cardinet y Perrenoud, 1979). En este sentido, el rol del profesorado y del alumnado se transforma en uno que investiga e inquiere, implicando más actividad, dinamismo y pensamiento crítico en el proceso de interconexión de conceptos, conocimientos adquiridos y experiencias. Los alumnos forman su propia ideología en torno al currículum que responde a sus intereses y necesidades de aprendizaje.

El énfasis aparente de la práctica de estos docentes estriba en que los alumnos desarrollen una comprensión más profunda que se fundamente en la capacidad de ir más allá de lo aprendido o experimentado en las actividades del aula o contenido enseñado en clase. Según lo interpretado de los diálogos, la investigación como proceso de enseñanza y aprendizaje permite que el alumno expanda su horizonte en cuanto a maneras de construir su propio conocimiento utilizando recursos diversos mientras internaliza cada vez más una capacidad para organizar sus pensamientos, sus cambios cognitivos, su manera de adaptar su conocimiento para formular soluciones a problemas.

La tercera pregunta de entrevista focal a los docentes es: ¿Cómo el campo de estudio que ustedes están enseñando o su práctica como profesores cambia la manera en que los estudiantes se visualizan a sí mismos? El propósito que persigue este interrogante es investigar acerca de la interconexión que hacen o no los docentes en relación al currículum de sus materias y la práctica profesional educativa para provocar cambios en la perspectiva, identidad, aprendizaje y vida misma de los discentes a los que sirven.

Las respuestas de los docentes argumentan sobre la idea de transformación que genere perfeccionamiento de la calidad de enseñanza y del aprendizaje y que a la vez repercuta en la misma práctica profesional de cada docente. Esto este concepto se ve reflejado cuando el *D4* (profesor de Teología) manifiesta “yo creo que de alguna manera hay el espacio para mejorar”. En este renglón, los docentes expresaron que para lograr lo anterior, lo que ellos intentan hacer de manera permanente es combinar algunas secciones del proyecto curricular de las materias, cuyo contenido y enfoque

racional ya están predeterminados por las políticas institucionales, con el propósito ulterior de operar cambios en la manera de interpretar y conducta del estudiante. Postularon que el contenido de los cursos necesita ser motivador para que los alumnos se interesen cada vez más en su propia capacitación. Para lograr dicha actitud de automotivación para el estudio, describieron estrategias tales como: a) la discusión de los objetivos de los prontuarios o programas de cursos y cómo pueden servir estos para ofrecer mayor enfoque en el tipo de enseñanza del profesorado y en la manera de aprender de los alumnos; b) la evaluación periódica de parte del estudiante en la que éste, además de evaluarse a sí mismo en cuanto a maneras efectivas de construir el conocimiento y aplicarlo a su entorno de vida, también evalúa al profesor ofreciendo una retroalimentación al propio docente sobre cómo ha progresado en el curso, cuáles han sido algunos desafíos u obstáculos que han servido como limitantes a su desarrollo integral óptimo, entre otras posibles evidencias.

En el mismo sentido, los objetivos que se intentan alcanzar no están limitados a los circunscritos en los contenidos de cada asignatura, sino que persiguen mejorar el proceso de enseñanza paulatinamente, generando al mismo tiempo un cambio significativo en la totalidad del propio estudiante. Las expresiones críticas de los argumentos respondientes sugieren que las destrezas de coevaluación y la perspectiva integradora del currículum pueden ser elementos claves en el comienzo o refuerzo de cada fase del proceso del aprendizaje, de la práctica evaluadora, de la fijación e internalización de conceptos, y de la creatividad de cada alumno al enfrentar diversas situaciones de problema. Las características, naturaleza y función de la evaluación del aprendizaje que responde a los postulados formativos son ampliamente útiles pues contribuyen a que los alumnos aprendan bien, aprendan a saber, y que sepan qué hacer con lo que aprenden. En esta dinámica de enseñanza-aprendizaje se interconecta un currículum y una evaluación cuyos efectos formativos van más allá de la memorización de contenidos predeterminados por la institución o los mismos profesores. Más bien, proveen el espacio para aprender a evaluar destrezas antes que la mera fijación mental de conglomerados de información o conceptos.

Los docentes confirman las características previas de la evaluación y el currículum al expresar que intentan que sus alumnos utilicen y evalúen una mayor variedad de fuentes bibliográficas y lecturas sobre el tema de interés. Esto provoca el fortalecimiento de interacciones dialógicas que sean dinámicas, a partir de las necesidades e intereses reales además de actuales de los alumnos. Este enfoque aboga

por una enseñanza conciliadora de contenidos, destrezas, actitudes, motivaciones y creencias de los alumnos. También, refuerza un verdadero aprendizaje significativo atendiendo a las razones de cómo y por qué se aprende (procesos). Fortalece la formación de una autoimagen más saludable y autónoma pues motiva al individuo a entender cómo puede: a) mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; b) cómo evaluar de manera más efectiva y negociada por criterios; c) asumir un rol de investigador no sólo de documentación sino también del currículum y la evaluación; d) cómo desarrollar las capacidades de todos los participantes con una aproximación racional que sea más práctica, crítica e interpretativa. De estos argumentos interpretativos se deriva la siguiente categoría de características de la evaluación y el currículum (Figura 21).

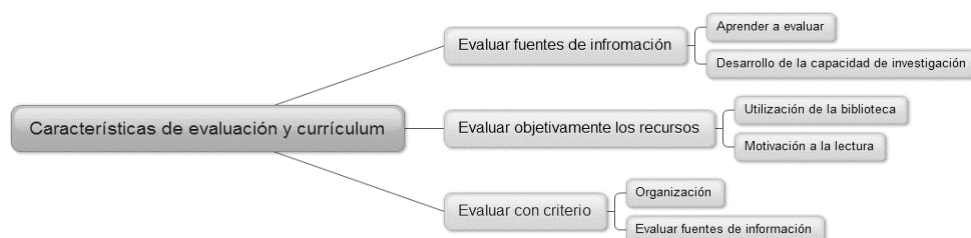


Figura 21. Diagrama de categoría de características de evaluación y currículum

De acuerdo con la Figura 21, las respuestas ofrecidas a la tercera pregunta ponen de relieve que la enseñanza que está centralizada en el estudiante promueve las siguientes acciones educativas: a) ayuda a que el alumno desarrolle una autoestima saludable; b) prepara un ambiente educativo que gira en torno a la demostración de afectividad; c) fomenta el respeto a la manifestación de emociones que sean balanceadas mental, emocional y socialmente; d) apoya la formación de un individuo que procura la paz; e) mejora las capacidades mentales, actitudinales y valorativas en los alumnos demostrado a través de un sentido serio de responsabilidad ante lo que se aprende y cómo se pone en práctica en la vida real.

La Figura 22 pone de manifiesto que las acciones docentes previas cumplen las características y objetivos generales de la función formativa del aprendizaje. Estas convergen en la formación de lo que el alumno va a hacer en el futuro con lo que ha aprendido a través de la demostración de destrezas sociocríticas como la capacidad de denunciar las injusticias sociales e intelectuales. Mientras el alumno participa cada vez más en la construcción de su aprendizaje, también adquiere un sentido más profundo

de pertenencia de lo que debe y desea aprender y hacer.

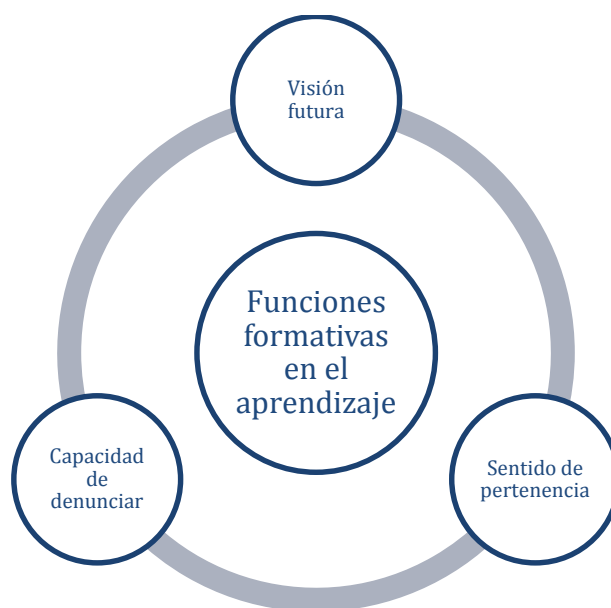


Figura 22. Diagrama de categoría de funciones formativas del aprendizaje

La cuarta pregunta de la entrevista focal de docentes fue: ¿De qué manera el campo de estudio que ustedes enseñan o en su práctica como profesores contribuye al bienestar general de los alumnos? Las respuestas de los docentes hicieron referencia a un autoanálisis crítico sobre la relación que puede o no existir entre la calidad de enseñanza que practican y el contenido del currículum predeterminado por la institución. Además, dialogaron acerca de la contribución que su enseñanza, unida a las destrezas y competencias que aparecen en el currículum, parece ejercer ante el propósito de desarrollar de manera óptima a los discentes. El consenso de las respuestas expresa que una de las maneras más importantes en que su enseñanza está contribuyendo al bienestar general de sus alumnos consiste en usar métodos didácticos y recursos de evaluación que permitan al alumnado analizar y entender mejor el significado de conceptos o destrezas nuevas a la vez que refuerzan aquellas que ya traían en su bagaje educativo. La expresión del D2 lo afirma de la siguiente manera: “ganar conciencia acerca de unos conceptos que antes no tenían.” Los docentes argumentaron que ellos planifican sus lecciones y las enseñan con la intención estratégica de desarrollar o reforzar conceptos y experiencias de manera interconectada e innovadora.

Los docentes defienden que el rol de ellos y el de sus alumnos debe ser uno que

facilite el entendimiento de significados. Esto lo consiguen a través de una enseñanza que integra varias competencias y destrezas curriculares pertenecientes a distintas áreas del saber (Ciencias, Teología, Sociología, etc.) con la intención primordial de que el alumnado descubra nuevos conocimientos a través de la investigación. De acuerdo con la revisión de literatura, esta orientación curricular responde al carácter transdisciplinario y transversal en cuanto a su contenido de información, destrezas y actitudes especializadas que cada curso propone en sus objetivos.

También, señalaron que la experiencia de aprendizaje debe vincularse a un ambiente de comodidad, libre de tensiones en el que se pueda manejar la presión emocional que permea continuamente en la mente del alumno que desea aprender. El rol de investigadores, junto a la acción de integrar conocimientos y experiencias, facilita la transferencia de lo que se está aprendiendo a otras áreas del saber. El *DI* lo describe así: “ganan conocimiento, ganan experiencia también, porque van paso por paso desarrollando diferentes trabajos que les ayudan a entender el proceso de investigación.” Acerca de los efectos que pueden efectuar el aprendizaje formativo y la perspectiva integradora transversal del currículum que utiliza en el aula, *DI* mencionó que los alumnos “ganan madurez también como persona, porque ellos aplican esos pasos y esa información que están recibiendo (que está aplicada a su estudio). Yo les enseñé a ellos también, cómo pueden aplicar en las fases de su vida.”

La percepción generalizada de los docentes entrevistados es que el bienestar debe estar dirigido a sacar provecho del aprendizaje que se obtiene en un ambiente integrador ético de compromiso responsable. Dicho ambiente permite el diálogo crítico mediante el intercambio respetuoso de declaraciones documentadas y fundamentadas en estudios de investigación y principios universales de vida. Los profesores intentan vincular los contenidos curriculares con la dinámica de vida de otros contextos distintos en interconexión con nuevas experiencias procesadas, trascendiendo así de la dinámica cerrada del salón de clases a una de carácter de libertad y emancipación del saber experiencial.

El *D2* explicita este aprendizaje integrador cuando expresa: “los estudiantes... tienen la oportunidad en mis clases de tener un panorama general que les ayuda a suplementar o a fortalecer lo que ellos aprenden en las otras clases. [En mi caso] yo les enseño Historia, Humanidades, Filosofía.” Añade sobre el beneficio de la orientación curricular integradora de contenidos, destrezas y valores cuando menciona: “Pues ellos tienen la oportunidad de tener más herramientas para poder entender contextos

históricos, entender eventos, entender quizás conceptos que en las otras clases ya ellos deben venir [conocer] con ese material.” En el caso del *D2*, aunque enseña el curso sobre Investigación, mencionó que su didáctica hace uso de contenidos e información sobre otros cursos como Humanidades, Filosofía, entre otros. Su evaluación trasciende de la administración de los *tests* convencionalmente aceptados a la realización de trabajos de investigación en los que se requiere del estudiante que interprete y reflexiones sobre significados de conceptos aplicados a la solución de problemas y mejoramiento de calidad de vida.

La Figura 23 muestra la categoría de Integración curricular en interacción con las subcategorías que constituyen acciones en las que los docentes entrevistados perciben maneras de interconectar las acciones consecuentes en su acción pedagógica. La integración curricular se concibe como la acción de promover significado a los estudios que entrelazan las dimensiones cognitivas, actitudinal, afectiva y emocional en el proceso de construcción del conocimiento y las competencias.



Figura 23. Diagrama de categoría de integración curricular e identificación de competencias

Por otro lado, el comentario de *D1* afirma lo anterior cuando aborda el tema acerca del beneficio de la evaluación y del currículum aplicados con función integradora, que además de considerar saberes académicos, interconectan valores universales, actitudes que promueven la tolerancia y respeto de posiciones personales. El contenido curricular acentúa el uso de procesos de enseñanza-aprendizaje de habilidades que cumplan el objetivo de transferir lo aprendido en experiencias y panoramas situacionales nuevos, tal como lo describe *D1*: “Que no es para hacer un examen, sino que es para su vida, para su experiencia como estudiante, para su experiencia como ministro. Y yo creo en ese sentido, que si hablamos de bienestar, es eso; es el aporte que hace la clase a la vida de ese estudiante más allá de las cuatro paredes del salón de clases”. La Figura 24 presenta el diagrama para esta categoría de Educación para la vida.

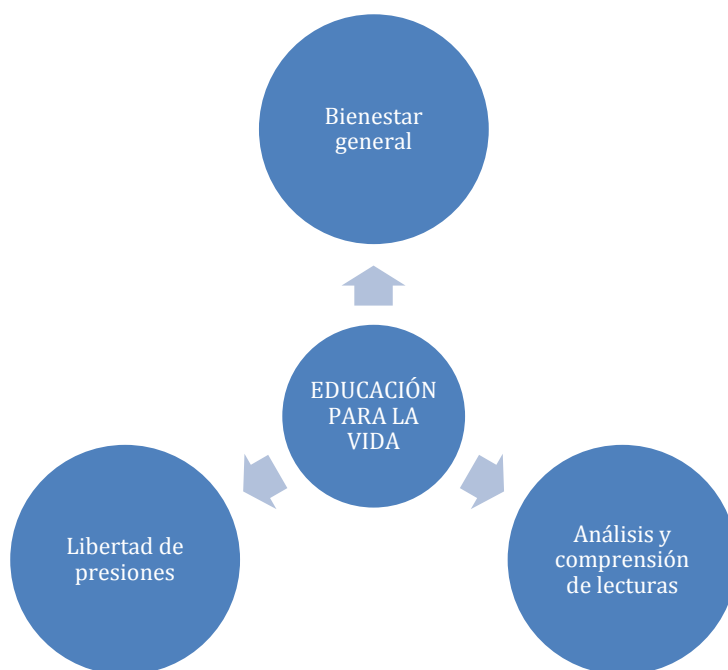


Figura 24. Diagrama de categoría de educación para la vida

La Figura 24 ilustra la respuesta de los docentes. Tal respuesta evidenció que los criterios de evaluación del aprendizaje del aula y fuera de ésta deben estar dirigidos a que los alumnos reconozcan o descubran destrezas sobre cómo enfrentar los nuevos desafíos que se interpongan. A la misma vez, aprenden a asumir la responsabilidad de compartir el conocimiento adquirido con otras personas de la cultura donde se desenvuelven. Los docentes entrevistados afirman que estaban contribuyendo al bienestar de los alumnos a través de la evaluación, el currículum y la enseñanza que practicaban en el salón. Esto confirma que la educación y el aprendizaje deben estar libres de obstáculos además de promover el desarrollo pleno del ser humano para saber convivir entre otros. El análisis y comprensión de lecturas demandan que se apliquen los conceptos y experiencias que han sido internalizados en de tal forma que la calidad de vida individual como social sea cada vez más saludable.

Las categorías derivadas de las respuestas a la cuarta pregunta de entrevista grupal giran en torno a la integración curricular de las áreas cognitiva, afectiva y emocional del alumnado. Esto incide en la identificación de competencias, fomentando la comprensión e interpretación de lo que se estudia y cómo se hace además de reforzar una autoimagen y autoestima positivas saludables. En este entorno, emerge nuevamente una defensa a la función formativa en el aprendizaje y la educación integrada, la que perciben los docentes como una que forma y prepara para la vida.

La quinta pregunta consistió en: ¿Cómo el campo de estudio que ustedes enseñan, o cómo ustedes en su práctica como profesores pueden cambiar la manera en que sus alumnos visualizan el mundo? Antes, hablábamos de cómo ellos se perciben a sí mismos; ahora, estamos hablando de ¿cómo ustedes en su práctica como educadores o el campo de estudio que están enseñando puede cambiar la manera en que los alumnos visualizan el mundo? Las respuestas de los docentes reflejaron un profundo compromiso con el tema de la diversidad asociándolo al mismo tiempo con la tarea de la evaluación, particularmente cuando hacían referencia al diseño de proyectos escritos. Uno de los comentarios destaca los conceptos relacionados con diferentes modos de evaluar y el desarrollo del pensamiento crítico, utilizando diversidad de fuentes de información y opiniones culturales. Esto se refleja cuando *D1* argumenta literalmente: “Siempre les hablo de esa diversidad, para que ellos se den cuenta de que no es nuestra opinión nada más, ni que la opinión de uno está fundamentada en su propia experiencia, sino que en muchos autores hablando acerca de lo mismo. Y que de un sólo tema podemos mirarlos de diferentes puntos de vista y sacar conclusiones a veces hasta totalmente diferentes y lo que se está estudiando es una sola cosa”.

En este punto, el foco principal consiste en que la filosofía y el enfoque de enseñanza que utilizan los docentes implican una acción didáctica que permita el intercambio de distintos puntos de vista diversos en contraste con los conceptos estudiados. Esto es congruente con los fundamentos del paradigma sociocrítico, el cual se postula como parte de la visión y misión de la institución universitaria. Por ejemplo, uno de los docentes (*D2*) manifestó congruencia con la misión y valores de la institución según expuestos en el *Catálogo General*, al expresar un compromiso genuino con el desarrollo de un pensamiento crítico. El *D2* expresó que: “A veces como cristianos vemos las cosas solamente desde el crisol Cristiano. Yo trato de llevarlos a la experiencia secular, que no está atada a la iglesia, para que puedan ver esas otras cosas. Yo creo que los prepara para ver eso, ver el mundo de otros puntos de vista, entender otras visiones que no necesariamente están atadas a las visiones de nosotros como cristianos y de alguna manera eso los puede ayudar a entender cosas, que si no lo ven de esa manera, quizás no lo entenderían”.

La institución misma fundamenta sus ofrecimientos de programas educativos en los preceptos bíblico-teológicos. La orientación de la filosofía educativa institucional como la del prontuario curricular de los profesores refleja un compromiso con la misión de desarrollar una actitud de pensamiento crítico que genere soluciones

relevantes y efectivas ante problemas de índole personal y social. Así, lo que se enseña y se aprende adquiere una naturaleza y función de aplicación práctica.

Por otro lado, a misión de los docentes y la institución, consiste en ayudar o facilitar que los alumnos integren diversos aspectos vivenciales a la vez que desarrollan un pensamiento y acción que estén basados en métodos críticos de formación y aprendizaje. Para ello, el conocimiento de creencias, valores y contenidos curriculares tiene que ser relevante ante las necesidades reales del mundo en que se desenvuelven sus protagonistas. El provecho de la enseñanza integradora estriba en que los discentes son motivados a transformar la cultura a través de la demostración de valores universalmente aceptados como la verdad, el amor y la paz. La enseñanza y el aprendizaje responden a metas, no tan sólo de enriquecimiento intelectual sino de formación moral, actitudinal y espiritual.

De las respuestas a esta quinta pregunta se puede concluir que los docentes le asignan una importancia significativa a la provocación de cambio de visión de mundo en sus alumnos, promoviendo la diversidad de racionalidades de pensamiento, de opiniones respecto a género, asuntos religiosos, razas, elementos culturales, etc. El entorno educativo del aula confiere tanto el derecho como el deber a diferir, utilizando documentación relevante, conocimientos y experiencias vividas, respecto a las distintas ideas y opiniones sobre cierto tema, competencia o destrezas, pudiendo llegar a un consenso bien estructurado. Esta manera de enseñar y evaluar ayuda a los alumnos a estar preparados para el mundo laboral profesional en el que piensan desempeñarse.

La Figura 25 representa la explicitación previa a través de la categoría de fundamentos sociocríticos, con sus subcategorías respectivas. Los conceptos categoriales de esta figura postulan que la enseñanza debe ser provechosa y relevante ante las realidades del entorno contextual. Las tareas de la enseñanza necesitan apuntar hacia el bienestar del estudiante facilitando que éste aplique sus conocimientos mediante una práctica social que a la vez impacte positivamente el ámbito profesional laboral en el que se desempeña.

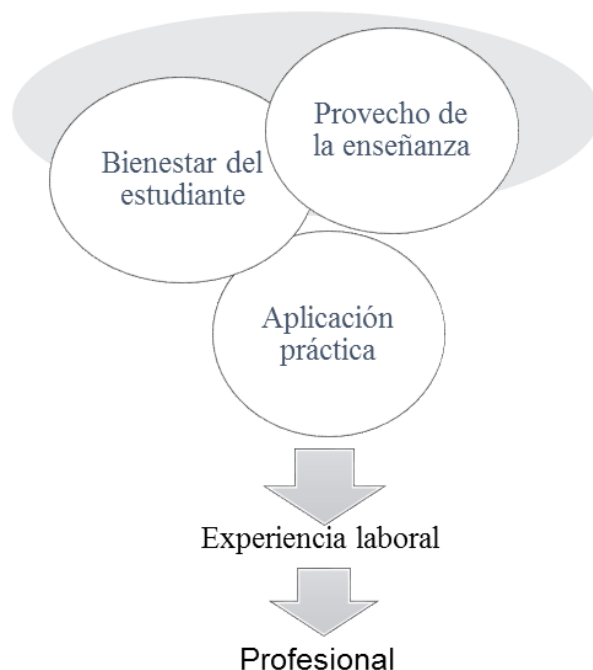


Figura 25. Diagrama de categoría de fundamentos sociocríticos

La sexta pregunta de entrevista focal del grupo de los docentes es: ¿Cómo creen que están contribuyendo sus alumnos al bienestar de la sociedad en general? Los docentes percibieron que tienen que tomar decisiones acerca de su enfoque de actuación educativa, en cuanto a si fomenta un ambiente educativo en el que se pueda poner en práctica lo que se aprende, además de permitir que se analicen las situaciones de conflicto que están experimentando los alumnos. Los docentes argumentaron que los contenidos curriculares que enseñan así como el tipo de evaluación que usan favorecen que los alumnos lleguen a sus propias conclusiones interpretativas para aplicar lo que aprenden en su entorno social, con la intención de provocar un verdadero mejoramiento en la calidad de vida. Esto requiere que los alumnos desarrollen la destreza de interpretar su propia conducta cara al comportamiento general apropiado.

Los docentes dieron a entender que sus alumnos se están preparando en la universidad para tomar acción sobre algún acto que les preocupe a ellos como personas y como ciudadanos en la sociedad. Los docentes esperan que sus actividades educativas, inclusivas de sus maneras de evaluar, resulten en la formación óptima de la destreza de transferir los conocimientos para lograr una formación íntegra (completa) de su identidad personal (lo que quieren ser), además de incidir en cambios prospectivos en el contexto social (cómo viven en comunidad). Aunque los profesores entrevistados expresaron que practican en sus aulas lo descrito anteriormente, en varias ocasiones

durante la entrevista mezclaban definiciones, funciones y explicitaciones desde distintas racionalidades (positivista técnica y práctica sociocrítica) que se contradicen en teoría y práctica.

De acuerdo a los argumentos previos, los docentes llegaron al consenso de que no puede existir un doble discurso o doble enseñanza, aunque en ocasiones era una cosa la que defendían y otra la que en realidad practicaban en el aula. Las expresiones de *D2* y *D3* llegaron a la conclusión de que ellos mismos estaban ofreciendo un doble discurso acerca de lo que creían y lo que verdaderamente practicaban en su enseñanza, la evaluación del aprendizaje y el currículum. Argumentaron de la siguiente manera: “Un doble discurso. [...] igualmente, si yo estoy dando una clase de Evaluación y Medición, y mis evaluaciones como profesor son raquíticas. Yo creo que el estudiante aprende, no solamente lo que nosotros estamos diciendo del tema de clase específicamente, sino que tiene la oportunidad de ver en el profesor otras cosas que no necesariamente están relacionadas con eso.” Por un lado, los docentes perciben que la enseñanza y la evaluación deben ser congruentes en cuanto a su concepción y puesta en marcha en el aula. De no ser así, ocurre lo que los *D2* y *D3* mencionan, que aunque piensan que están enseñando bien a sus alumnos, en ocasiones éstos los evalúan pobremente como profesores. Los comentarios posteriores de los docentes reflejan que han aprendido que la enseñanza y las evaluaciones tienen que ser congruentes con la información impartida; asimismo con la manera en que instruyen para que pueda servir como ejemplo real sobre aquello que están enseñando. No basta sólo con pensar o enseñar bien; hay que actuar como tal.

En el mismo sentido, se pudo observar el doble discurso de los profesores en el argumento de *D2* y *D3*: “Pero nuestra figura de autoridad da la oportunidad para que el estudiante aprenda, sea bueno o no tan bueno”. Se puede observar que el profesorado asume ahora un rol diferente al que defendían en otras respuestas de la entrevista. Estos comentarios sugieren que ante su rol descrito anteriormente como facilitador del aprendizaje e investigador de saberes, se interpone uno de instructor que dicta cátedra de saberes en el aula. En categorías previas, se evidenciaba un alto grado de compromiso con los principios de una educación que sea sociocrítica, que asigna al currículum y la evaluación su carácter procesual de construcción personal y colectiva (Rivera Machado y Piñero Marín, 2006: 28). En este caso, los mismos docentes que antes defendieron la postura de una evaluación formativa y un currículum crítico, ahora se postulan como dueños de las dinámicas educativas en las que transfieren el

conocimiento a sus alumnos (las vasijas o “tábulas” rasas) asumiendo así una posición de control y poder sobre cómo los alumnos aprenden. Más bien, esto plantea una educación antidemocrática y antiética en la que los sujetos se entienden como recipientes que no ganan comprensión profunda de la realidad sociohistórica incapacitándolos para transformar la realidad (Carr y Kemmis, 1988: 168-169).

Consecuentemente, la representación que se deriva de una figura de autoridad en el aula, lo que hace es obstaculizar el aprendizaje en vez de propiciarlo. El rol del profesorado desde una orientación didáctica de autoridad máxima o hasta única es producto típico de una racionalidad positivista técnica del currículum la cual inhibe cualquier naturaleza y función emancipadoras en los procesos educativos del aula. El doble discurso se evidencia en la supuesta concepción sociocrítica que los profesores aseguran poseer y su práctica docente en la realidad de aula.

Los docentes entrevistados manifestaron que lo que plantea la sexta pregunta está relacionado con el aprendizaje. Definieron el aprendizaje como el evento en el cual el individuo descubre algo nuevo y lo hace parte de su vida. Según lo expuesto por los docentes, la manera en que se puede determinar si los alumnos están contribuyendo al bienestar de la sociedad puede ser a corto o a largo plazo. Esto lo realizan a través de conversaciones sobre lo que están haciendo los alumnos. Uno de los aspectos que dialogan es cómo les va en la vida. Los docentes dieron a entender que utilizan la técnica del modelaje de valores positivos. Ser ejemplo de lo que enseñan, alude a un propósito integrador, el cual da lugar a la implementación de una evaluación de carácter cualitativo. Según los docentes, ésta evidencia los progresos del aprendizaje a través de las conexiones transversales de tales capacidades axiológicas.

El ámbito del aula debe ser similar al de convivencia familiar en que la interacción e interconexión de sus miembros interconexión es sincera y honesta. También, señalaron estar conscientes de que no todo lo que lo que alumnos aprenden lo aplican. Esto pone al descubierto cierta incongruencia acerca de los fundamentos teóricos que poseen y la puesta en acción de procesos de evaluación y currículum críticos, favorecedores de construcción y transferencia de un aprendizaje significativo. Se observó desarticulación entre los fundamentos teóricos racionales que los profesores aseguran conocer y su práctica profesional real. La acción pedagógica que afirmaron ejercer en el aula más bien refleja un escaso entendimiento de los fundamentos de la racionalidad curricular que defienden, en contraste con los fundamentos psicológicos interpretativos que subyacen en la filosofía y misión educativas de la institución

universitaria.

La Figura 26 resalta la importancia que los docentes asignaron acerca de la necesidad de poseer una buena fundamentación racional e interpretativa sobre los procesos de construcción del aprendizaje. Los elementos que entran en juego en la categoría de fundamentos psicológicos de interpretación están basados en la centralidad que los profesores entrevistados asignaron al pensamiento crítico constructivo que antes referían ser parte de los fundamentos sociocríticos. En realidad, tanto este enfoque como el constructivista manejan características, funciones y destrezas de pensamiento similares, aunque desde distintas epistemologías disciplinarias. Una desde las ciencias sociales aplicadas a la educación, y la otra desde la psicología. Desde ambas perspectivas, los elementos de la enseñanza que los docentes consideran centrales en esta categoría son: la diversidad, la evaluación de fuentes de información, el análisis de distintos puntos de vista, y el desarrollo de una actitud de humildad ante lo que se aprende. Los docentes defienden que debemos continuar aprendiendo toda la vida, descartando la posición de que nuestra posición, perspectiva u opinión es exclusivamente la perfecta solución en todos los casos o la mejor.

La Figura 26 ilustra la categoría de fundamentos psicológicos interpretativos. Los docentes puntualizaron que ellos tratan de destacar en sus cursos la habilidad de evaluar por criterios. Esto se refleja particularmente en la revisión y análisis de varias fuentes de información que toman en cuenta diversidad de recursos bibliográficos serios en el campo de la investigación. Otra habilidad que el alumno puede desarrollar es la de organizar adecuadamente la manera en que evalúan la información documental y cómo la ponen en práctica en relación con los contenidos curriculares estudiados. Ambas destrezas fomentan la interacción crítica de los alumnos con las fuentes de información. Simultáneamente, este proceso de evaluación criterial y de investigación requiere de una actitud de humildad ante lo que se conoce y aprende de modo que se demuestre que el aprendizaje es continuo y permanente, confirmando que no lo sabemos todo. Asimismo, los fundamentos psicológicos interpretativos intensifican una ética de respeto ante la opinión ajena siguiendo aproximaciones conceptuales donde sobresalen la diversidad cultural de pensamiento, las reacciones bien documentadas y la crítica constructiva.



Figura 26. Diagrama de categoría de fundamentos psicológicos interpretativos

Por otra parte, la Figura 27 ilustra la diversidad cognitiva que cada profesor debe facilitar en la implementación de estrategias de enseñanza en el aula y fuera del contexto de la misma. Dicha diversidad conceptual impone como propósitos fundamentales la consideración de diversos puntos de vista, la experiencia secular y la comprensión de las opiniones variadas debidamente documentadas en investigaciones correlacionadas. Estas categorías y subcategorías se relacionan con la declaración del *D2* en cuanto al uso que hace de diversas perspectivas filosóficas del conocimiento o paradigmas de aprendizaje cuyos principios difieren de la orientación religiosa cristiana a la cual está asociada la institución. Esto lo hace de manera respetuosa pero críticamente. La Figura 27 demuestra la categoría de diversidad cognitiva.



Figura 27. Diagrama de categoría de diversidad cognitiva

El grupo de profesores comentó reiterativamente que es muy difícil evidenciar si el alumno ha llegado a un nivel óptimo en el que demuestra la aplicación de conocimientos que contribuyen al mejoramiento de la sociedad. Sin embargo, argumentaron que existen cursos como *Educando para la paz* (como el que enseña el *D2*) que proveen una plataforma educativa más amplia, relevante y pertinente de modo

que se pueda realizar y evaluar proyectos cualitativos realizados en la comunidad. La conversación sobre esta pregunta develó lo complejo que puede ser evaluar cómo el estudiante aplica los conocimientos en su contexto particular.

En cierto momento de la discusión, los docentes equipararon la acción de evaluar con la de aprender en relación con una perspectiva curricular de integración de contenidos y acciones prácticas. Explicitaron que evaluar cómo el alumno aplica lo aprendido no sólo implica descubrir nuevos contenidos en los cursos sino que se debe prestar particular atención al cumplimiento de los procesos educativos que promueven este tipo de formación integradora. Esta última idea confiere un lugar de prominencia, al momento educativo y de carácter antropológico de *aprender a aprender* para la vida. La competencia relacionada con el ejercicio de una buena ciudadanía civil en el entorno social forma parte de las destrezas que enseña el D2 en su curso de *Educación para la Paz*. Dos de los cuatro docentes manifestaron que a veces enseñaban contenidos más vivenciales y prácticos que no figuraban en el proyecto curricular del curso. Esto lo hacían para dar la oportunidad de aplicar los conocimientos y destrezas aprendidas a situaciones reales. A esto se referían como diversidad cognitiva.

En este sentido, se contempló el aspecto de transversalidad o integración curricular en una aproximación axiológica de los temas y metas de aprendizaje de las otras materias que los docentes enseñaban. Por ejemplo, el profesor que enseña *Educación para la paz*, intercala algunos de los conceptos, valores y competencias del curso con el currículum de otras materias que estaba enseñando.

La séptima pregunta postula lo siguiente: ¿Habría alguna manera en que se puedan detectar esas conexiones que hay entre el aprendizaje y el conocimiento? Ante la acción que presenta esta pregunta, los docentes describieron que están fuera de control de lo que los alumnos aprenden y conocen. Sin embargo, consideran imprescindible el hecho de mantenerse en contacto constante con el alumno en diferentes ambientes (dentro y fuera del aula) y a través de diversas vías de comunicación en conjunto con posibles técnicas alternativas de seguimiento evaluativo. Suscribieron el nombre de estrategias de seguimiento en la evaluación a las maneras en que pueden detectar el progreso de las conexiones que los alumnos hacen entre el conocimiento, lo que aprenden y lo que aplican en la realidad. Mencionaron que hacen uso de diversas técnicas para detectar dicho progreso, tales como: redes sociales telemáticas, diálogos en los pasillos de la institución, interacciones con las congregaciones religiosas que frecuentan, entre otros ámbitos sociales. Los profesores

situaron la técnica de diálogo dirigido y el informal como crucial. La vincularon a la implementación de la evaluación sobre el progreso de las conexiones conceptuales y de aprendizaje. Puntualizaron que es provechosa para detectar las conexiones que realiza el alumnado entre su aprendizaje y sus experiencias de convivencia en el contexto de vida (Ej. socialización, trabajo).

En la medida en que los docentes develaban sus respuestas a esta pregunta, tomé conciencia de que debía parafrasearla de manera que refinaran su entendimiento acerca de la intención y significado de la misma. Con el propósito de brindar más especificidad al contenido de la séptima pregunta, la reformulé de la siguiente manera: ¿Hay alguna manera en que ustedes como profesores pueden saber si los alumnos están llegando a ese nivel de aplicación al que hacen referencia? Las respuestas de los docentes *D1* y *D2* convergieron en que este cuestionamiento era un poco difícil para el entendimiento técnico que tenían acerca de teorías, tareas, procesos alusivos al campo educativo. Los entrevistados *D3* y *D4* reconocieron la misma aseveración. En ocasiones, los comentarios de los docentes demostraban carencia o confusión de terminología pedagógica y su respectiva aplicación en el aula. A pesar de esto, aunque no lo explicitaban claramente, ofrecían ejemplos de cómo captaban la valoración sobre la calidad de experiencias que se daban en el salón de clases. En algún momento respondieron a esta pregunta mencionando que la manera en que sabían a qué nivel sus alumnos estaban aplicando o no el conocimiento aprendido se basaba principalmente en escuchar los comentarios de sus alumnos.

El criterio de evaluación sobre la aplicación de lo aprendido consistía en filtrar preeminentemente la calidad de las expresiones, diálogos y comportamientos de los alumnos, asignándole mayor importancia a otros aspectos diferentes a los resultados porcentuales de los exámenes escritos. Por ejemplo, dos de los docentes expresaron que asignan mayor importancia a las discusiones críticas e interacciones de los alumnos en el aula. Lo que los alumnos decían les ayudaba a entender mejor cómo éstos estaban aplicando lo que estaban aprendiendo. Coincidente con lo anterior, en uno de los grupos observados durante el desarrollo de una clase (curso de Teología), un alumno le comentó lo siguiente a su profesor: “Profesor, nunca lo había visto de esa manera. A mí nunca me habían dicho esto”. Este comentario se dio mediante la dinámica de discusión socializada a través de la formulación de preguntas dirigidas de aplicación práctica por parte del profesor de Teología.

De acuerdo con los comentarios de tres docentes de la entrevista, éstos

consideran que la evaluación debe ser vista de manera progresiva, flexible, propiciadora de oportunidades diversas de aprendizaje que toma en cuenta los aciertos y los desaciertos. La evaluación que los docentes reclaman usar con poca frecuencia no se limita a las calificaciones que obtienen los alumnos de la administración de instrumentos de medición del conocimiento como los exámenes escritos tipo objetivos. Algunos de los docentes otorgan mayor peso a la realización de proyectos grupales de investigación y de aplicación del contenido curricular estudiado en la comunidad.

A raíz de esto, se detectaron las categorías de evaluación sobre conocimiento aplicado y elementos de evaluación formativa con sus respectivas subcategorías. La Figura 28 representa la relación entre la categoría de evaluación sobre el conocimiento aplicado y las subcategorías de acciones de aprendizaje como descubrimiento de nuevos contenidos y la capacidad de retención de aprendizajes para ser aplicados a situaciones de conflicto. Los docentes diseñan su enseñanza como un proceso sistemático mediante el cual analizan no tan solo las necesidades y metas que plantea el currículum, sino también aquellas que manifiestan sus estudiantes en el aula. A partir de este análisis, los docentes seleccionan y desarrollan las actividades y recursos para alcanzar las metas de aprendizaje de cada curso que enseñan. Esta acción configura intencionalidad por parte de los docentes en mejorar cada vez más su práctica profesional de enseñanza, lo cual imbrica cambios en los procedimientos de evaluación y la revisión de tal instrucción. Esta evaluación está centrada en el verdadero aprendizaje del individuo dirigiéndolo a provocar cambios mentales, emocionales, actitudinales y valorativos para aplicar lo aprendido.

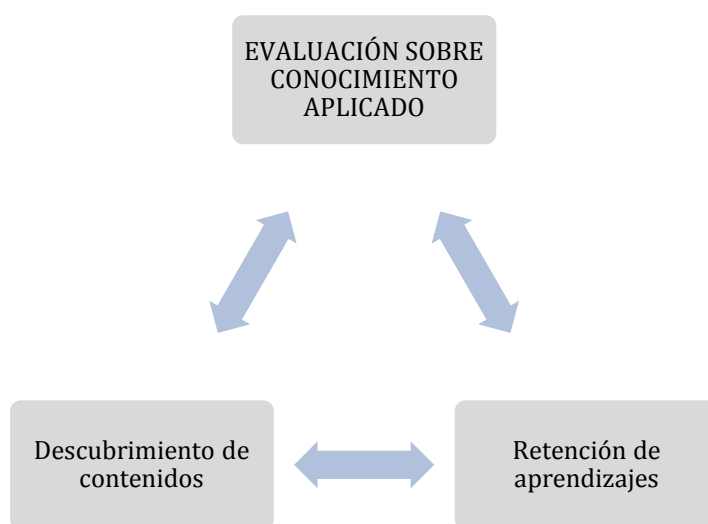


Figura 28. Diagrama de categoría de evaluación de conocimiento aplicado

La Figura 29 representa la categoría de elementos de evaluación formativa que los docentes entrevistados utilizan. Ellos enfatizaron dos actividades que son de la misma naturaleza de la evaluación formativa. Una es la interacción informal entre y con los alumnos, a través de la cual los profesores conectan con el alumnado de manera más informal y natural. Otra actividad formativa incluye la conversación informal dirigida hacia un tema de interés y que se pueda dar seguimiento al progreso de la aplicación del conocimiento aprendido.

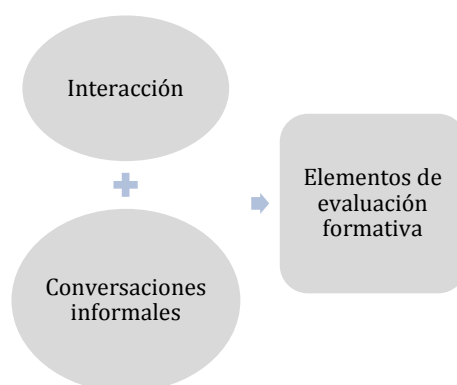


Figura 29. Diagrama de categoría de elementos de evaluación formativa

En resumen, las respuestas del grupo de maestros participantes se concretaron en establecer que el conocimiento lo median a través de una continua interacción con los alumnos, además de evaluar las conexiones conceptuales que se derivan de las conversaciones informales, y en otras ocasiones, por medio de exámenes tradicionales. Manifestaron que evaluaban la manera en que los alumnos aplicaban el conocimiento aprendido, aunque de manera incidental e informal, y a veces hasta sin darse cuenta de que estaban incorporando una práctica evaluativa de función formativa. Estas interacciones, realizadas a través de actividades como las conversaciones dirigidas, sirven como técnicas formativas para evaluar las conexiones conceptuales que se derivan de tales encuentros. Con respecto a esto dos de los profesores afirmaron que utilizan la técnica de proyectos o trabajos escritos. Además, afirmaron que orientan a sus alumnos para realizar trabajos escritos de carácter práctico en los que pueden aplicar destrezas y conocimientos estudiados en clase. De esta manera los profesores pueden percibir la calidad en el procesamiento del aprendizaje al mismo tiempo que su aplicación en el contexto circundante.

En contraste con lo previo, los docentes manifestaron que evaluaban la aplicación del conocimiento aprendido por los alumnos de manera poco precisa,

incidental o informalmente. Sin embargo, están de acuerdo en que es necesario evaluar de manera más sistémica y formativa el conocimiento aplicado. Dicha aseveración parece demostrar contraposición entre el paradigma sociopráctico al que tanto la institución como los docentes reclaman cumplir y la práctica de la función formativa de la evaluación en conjunto con un proyecto curricular integrador.

La octava pregunta de entrevista focal del grupo de docentes está compuesta por un conglomerado de varios interrogantes. Estos son: ¿Qué piensan ustedes del rol de la evaluación del salón de clases en cuanto a esas áreas del aprendizaje? ¿Cómo podemos conectar la evaluación del aprendizaje con esas otras áreas que a lo mejor no se pueden medir? ¿Qué es evaluación para ustedes? El consenso general de las respuestas de los docentes hace referencia a una autoevaluación profesional de conceptos claves tales como: el rol de la evaluación; cómo se evalúan las distintas áreas del aprendizaje; cuál es la verdadera función evaluativa que los docentes utilizan; y cuál es el significado que los docentes confieren a la evaluación.

Los argumentos estuvieron divididos en cuanto a la conceptualización teórica y la manera en que aplicaban la evaluación en el acto didáctico. Por una parte, *D1* y *D2* describieron la concepción de su evaluación como una herramienta pedagógica (equivalente a instrumento) que sirve para medir cuánto el estudiante ha aprendido o retenido de lo enseñado. Esta percepción acerca de la definición y práctica de la evaluación del aprendizaje está fundamentada en una racionalidad positivista técnica. De manera análoga, confiere predominantemente la función sumativa a la evaluación.

En efecto, la función que más conocen y usan los profesores es la sumativa. Confundían constantemente la evaluación con los instrumentos inherentes a la aplicación de ésta, sean cuantitativos o cualitativos. En consecuencia, las expresiones verbales afirmaron incongruencia entre la conceptualización teórica y la práctica evaluativa, además de una marcada desvinculación de la naturaleza y función que adoptan ambas tareas en la acción pedagógica.

Las respuestas contrastan con lo que estipula el *Catálogo General* de la institución en cuanto a su misión y valores educativos. La expresión que utiliza el documento es: “valoramos el desarrollo intelectual, el pensamiento crítico y las destrezas de investigación de nuestro estudiantado para interpretar la vida diaria.” Los comentarios de los docentes confirman la separación que existe entre los valores y filosofía educativa de la institución (que promueven el desarrollo de un pensamiento crítico) y el proceso de evaluación real (institucional como del aula) que se basa en la

categorización estudiantil según las calificaciones y/o porcentajes equivalentes a notas (Ej. A=100%). Dichas notas o calificaciones son las que en última instancia determinan la ubicación del estudiante en cuanto a su progreso en la acumulación memorística de la documentación informativa. La alusión que hace la política institucional acerca de la destreza de investigación para interpretar está distante o es ajena a la práctica evaluativa real.

Otros docentes (*D1* y *D4*) conciben la evaluación con un efecto dualista. Por un lado, mencionan que ésta valora o mide el conocimiento en relación con el logro de los objetivos predeterminados en el plan didáctico. Por otro lado, los docentes proponen que la evaluación puede ser útil como actividad formativa al permitir que se autoevalúen en cuanto a su práctica evaluativa y pedagógica. Esta doble función que los docentes suscriben en cuanto cómo perciben y hacen uso de la evaluación está de acuerdo con lo que *D1* mencionó que “la evaluación también es para medir si los objetivos que yo quiero lograr con ellos los he cumplido; así que, aunque yo les esté haciendo un examen a ellos, ese examen también me examina a mí”.

En este sentido, los docentes resaltaron la autoevaluación como parte de la función formativa de la evaluación. Enfatizaron que ejerce impacto en el aprendizaje del alumno a la vez que sirve como elemento motivador de cambio en su acción educativa del aula. La autoevaluación invita a que el profesorado se autocritique para así transformar de manera efectiva su manera de enseñar y de evaluar, de modo que genere un aprendizaje significativo y una formación integral óptima de todos los sujetos. De acuerdo con Baird y Cols. (1991), la autoevaluación es un aspecto intrínseco de reflexión acerca del propio aprendizaje. Ayuda al docente a saber más acerca de sus estudiantes; aprenden cómo pueden cambiar su estilo de trabajo en el aula a través de destrezas de una metodología y evaluación que sean metacognitivas. La autoevaluación es congruente con el método de investigación acción pues los docentes están poniendo a prueba sus prácticas profesionales, las ideas y suposiciones que tienen de los fines de la educación.

Mientras respondían a los interrogantes de esta sección, los docentes comenzaron a autoevaluarse aun mientras analizaban sus propias respuestas. Lo demostraron mediante una autocrítica ideológica, asumiendo así una actitud de autoevaluación de propios juicios, reacciones, impresiones y experiencias con relación a lo que hacen.

Entre otras respuestas a la octava pregunta de entrevista, los docentes

argumentaron que pueden usar los resultados de los exámenes y proyectos escritos para mejorar el aprendizaje de sus alumnos y su práctica educativa, de tal manera que se propicie un buen y verdadero aprendizaje en todos. En cuanto a esto, pude apreciar que todavía permea cierta confusión entre lo que exigen las políticas institucionales y la concepción que tienen tres de los cuatro docentes entrevistados. Tanto la política como la filosofía institucional requieren el desarrollo de pensamiento crítico en los procesos educativos de cada curso. No obstante, la concepción que evidencian conocer y practicar es de carácter positivista técnico que basa la práctica evaluativa en la medición sobre el cumplimiento de objetivos prescritos por el mismo docente o el programa de cursos, según lo predetermina el proyecto curricular institucional.

Asimismo, percibí incompatibilidad entre las conceptualizaciones teóricas que defendían y la aplicación de éstas en el aula. Por ejemplo, *D1* y *D2* hicieron referencia a la teoría constructivista del aprendizaje denominándola teoría técnica. Esto incide en contrastes marcados acerca de las funciones y los instrumentos de evaluación aplicados según los principios de otros marcos teóricos como el sociocrítico. Este último es el que se supone que están practicando en la enseñanza de todos los cursos y programas que ofrece la institución, pues es parte de sus objetivos operativos institucionales y de la misión pedagógica que intentan cumplir.

A pesar de las incongruencias que los profesores manifestaron acerca de la conceptualización y utilización de la evaluación, todavía permea cierta conocimiento y apreciación de los efectos positivos que se pueden derivar de su función formativa. Precisamente, *D1* expuso que la evaluación ayuda al alumno a ganar conocimiento, experiencia y madurez como persona, clarificando diversas alternativas de aplicación del conocimiento aprendido en distintas fases de su ámbito personal. La categoría derivada de las respuestas a la octava pregunta se ilustra en la Figura 30.

La Figura 30 representa la categoría de instrumentos de evaluación y las subcategorías que se interrelacionan con ésta, a saber el constructivismo, los objetivos instructivos y el cumplimiento de objetivos. El *D2* mencionó que la aplicación de principios constructivistas se ha popularizado en la enseñanza y que puede ser útil para evaluar el aprendizaje. Hay que destacar que aunque enfatizaron este paradigma que es muy similar al sociocrítico, también confesaron ser desconocedores de este tipo de evaluación. La Figura 30 muestra además que la evaluación puede ser de utilidad para determinar si los objetivos educativos fueron o no efectivos en comparación con el logro de los alumnos. Este presupuesto está más asociado al paradigma técnico del

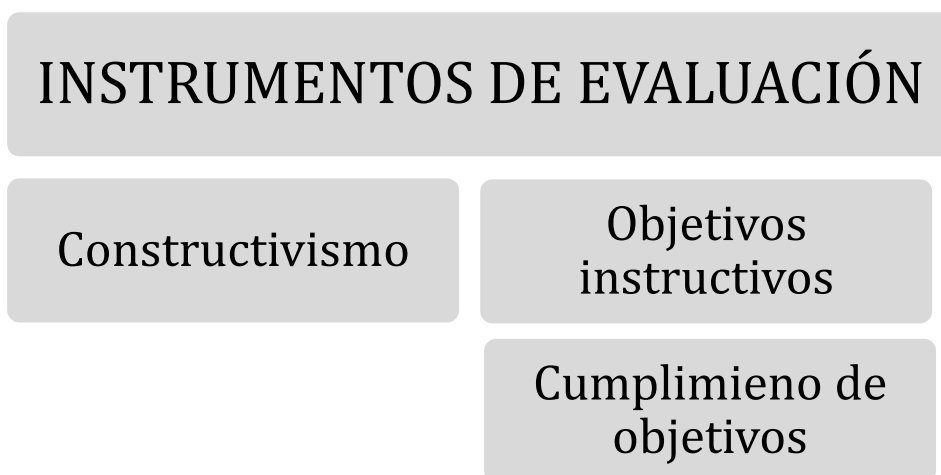


Figura 30. Diagrama de categoría de instrumentos de evaluación

aprendizaje que al constructivista.

Como ejemplo de lo anterior, refiérase al Anexo I donde aparece un modelo de prontuario de curso de uno de los profesores entrevistados y cuya clase fue observada. La mayoría de los objetivos terminales utilizan verbos que aluden a destrezas simples de pensamiento como “enumerará” (Objetivo 7.1.4) o muy generales como “reconocerá” (Objetivo 7.1.1). Supuestamente, dicho objetivo debe ser logrado al finalizar el curso. Por otro lado, refieren a un procesamiento del conocimiento mediatizado por la memorización de datos en vez de la explicitación, el análisis y la reflexión dirigida hacia la construcción de alternativas de solución de problemas.

En resumen, los profesores participantes relataron que la evaluación se concentra mayormente en observar si los objetivos instructivos se cumplieron o no. Asociaron las conclusiones que se pueden derivar de este tipo de valoración con el sistema estadístico convencional de calificaciones porcentuales o por letras, reflejadas en los resultados de los exámenes o trabajos escritos administrados para así determinar cuánto material del contenido curricular se ha cubierto y se ha dominado. En el artículo 12 del prontuario de curso del Anexo I se confirma el uso técnico científico de la escala de calificaciones. Incluso, en este renglón el profesor literalmente pretende que los estudiantes “tengan las siguientes calificaciones”.

En contraste, manifestaron que una evaluación de tipo constructivista puede ser más valiosa que una que simplemente mide conocimiento. No obstante, destacaron el desconocimiento acerca de los principios y práctica de dicho paradigma de enseñanza-aprendizaje. Esta condición resalta la necesidad de capacitación o formación profesional permanente que ayude al cuerpo docente a identificar críticamente los

fundamentos de teorías de aprendizaje en su vinculación directa con la evaluación educativa o la perspectiva curricular. El participante *D2* indicó con honestidad que conocía poco acerca de evaluación educativa o sus distintas ramificaciones.

Las respuestas a la novena pregunta ¿Cómo usamos esa información que obtenemos de nuestras evaluaciones acerca del aprendizaje y el desarrollo? enunciaron algunos de los usos y propósitos que le otorgan a la información vertida por los resultados de las evaluaciones en referencia al aprendizaje logrado de la actividades el aula. Uno de los usos que manifestaron consiste en reforzar aquellas áreas en las que el estudiante no ha logrado cumplir con el objetivo. Además puede ayudar fortalecer áreas de conocimiento o experiencias que necesitan ser mejor estructuradas en el momento de planificar otros futuros cursos que enseñen o cuando ofrezcan el mismo curso nuevamente.

Las respuestas de los docentes priorizan el cumplimiento de objetivos de la materias que enseñan, de acuerdo a como lo exige el currículum institucional, el cual aunque en cierta sección expone una educación de naturaleza cualitativa sociocrítica, por otro demanda una práctica contraproducente a los principios racionales que define en su discurso escrito. Esta situación redirige la utilidad de las estrategias de enseñanza y de la evidencia de las evaluaciones efectuadas a que redunden más bien en el beneficio de asegurar la posición institucional del docente. Más que pensar en el desarrollo y aprendizaje saludables del alumnado, el sentido que se desprende del uso de esta estrategia de evaluación contribuye a que el docente conserve su posición en la institución si cumple con lo que estipulan los objetivos los cuales no han sido ni negociados ni consensuados con la realidad contextual de los verdaderos protagonistas del aprendizaje, esto es, los alumnos. El aprendizaje del alumno no es central en esta concepción ni en la práctica, a pesar de que los profesores expresaron un vivo deseo por atender a las necesidades e intereses particulares de los alumnos.

Por el contrario, otros comentarios de docentes intentan otorgar efectividad al proceso de evaluación. Argumentaron que ésta persigue ayudar al alumno. De igual modo, *D2* refiere acerca de la efectividad de la evaluación como estrategia educativa a través del siguiente comentario: “lo hice más pensando en mi capacidad de analizar el material que en la que ellos tenían en ese momento, en esas herramientas. ... así me ayuda a...mejorar para la próxima, que ellos puedan tener una herramienta que les ayude más. Igualmente, cuando uno da la clase, poder mejorar algunas áreas para poder tener mejor efecto en ellos”.

La Figura 31 representa la categoría de estrategias instructivas y sus respectivas subcategorías sobre los efectos que la evaluación puede tener en el mejoramiento de la enseñanza y el conocimiento de un perfil más completo del alumno.

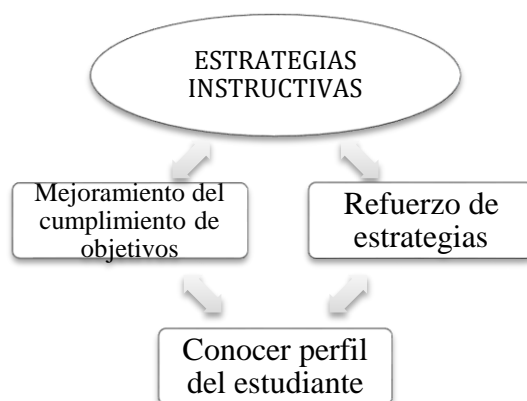


Figura 31. Diagrama de categoría de estrategias instructivas

La Figura 31 presenta lo que los profesores evidenciaron acerca del propósito de sus evaluaciones en el aula. Estas les ayudan a reforzar las estrategias instructivas para mejorar el cumplimiento de los objetivos. Para dos de los cuatro docentes entrevistados, las evaluaciones motivan a examinar si se cumplieron en un 100% por ciento los objetivos del curso. Los resultados funcionan como indicadores que ayudan a conocer mejor el perfil del estudiante. Como elemento contrastante en el discurso de los docentes, otra utilidad de las evaluaciones consiste en que ayuda a mejorar la manera de enseñar. Esto aporta una mayor diversidad de métodos y técnicas de enseñanza de carácter menos transmisivo haciendo que las evaluaciones sean menos sumativas y más cualitativas.

Este último aspecto se pudo apreciar en el argumento de que las evaluaciones, tal y como las conocían y usaban (en su carácter tradicional convencional), no eran efectivas. Esta aseveración enmarca la necesidad que existe entre los docentes de conocer nuevas formas alternativas de evaluar, de tal forma que también se provoquen cambios significativos en la manera de enseñar y estructurar el currículum. La función formativa de la evaluación puede ser parte de la solución a este problema de desconocimiento el cual ha provocado prácticas pedagógicas poco efectivas. Esto hace referencia a la falta de comprensión que existe en los docentes sobre los efectos o posibles impactos de la función formativa de la evaluación en los ámbitos antes mencionados.

El estudio de Pryor y Crossouard (2005: 1) confirma el problema previo sobre

la comprensión y teorización de la evaluación formativa en la educación superior: “Dentro de las universidades, especialmente las más prestigiosas, las formas tradicionales de evaluación se han dado por sentado además de ignorar los desarrollos en la evaluación formativa.” En consonancia, las conclusiones a las que llegaron en esta novena pregunta motivaron a los docentes a buscar y estudiar más profunda e intencionalmente acerca de formas innovadoras de enseñar y de evaluar.

La décima pregunta formula lo siguiente: ¿Creen ustedes que los alumnos son agentes activos en la preparación de ese currículo, de cada curso? De manera puntual, los docentes indicaron que su planificación de lecciones toma en cuenta el bagaje cognitivo y de experiencias de los alumnos. Esto es previo a las actividades de enseñanza. Los docentes toman en consideración que los alumnos cuentan con unos aprendizajes y unas experiencias previos a las actividades de enseñanza. Los profesores sustentaron que toman en cuenta esas experiencias y aprendizajes previos de los alumnos, que también interactúan en la preparación del currículum.

Igualmente, asociaron el diseño e implementación del currículum con estrategias de negociación de criterios formulados en el prontuario o programa de curso, discusión de objetivos, con el propósito de brindar dirección en las actividades didácticas, no sólo al profesor sino también al estudiante. Así, se concibe que el currículum sea nutrido por las evaluaciones de los estudiantes acerca de la ejecutoria pedagógica del profesor. Por tanto, la instrumentación del currículum se equipara a un proceso de mejoramiento del contenido del curso, del desempeño del docente y del aprendizaje del alumno. El proyecto curricular incluye los intereses de los alumnos, además de su participación activa en la planificación e implementación del mismo.

Las ideas previas son congruentes con la revisión de literatura acerca de la naturaleza y acción integradoras del currículum. De la misma forma, la educación promueve el desarrollo humano desde todas sus dimensiones. Esta perspectiva integradora acerca del currículum conforma una misión de carácter formador. En realidad, los elementos anteriores acerca del currículum configuran factores críticos para la educación superior teológica. Según Cannell (2006) la mayor preocupación estriba en recuperar la integración entre la praxis y el propósito de ser completo *—holístico—* y los procesos y estructuras educativas.

En concreto, la integración curricular trasciende la reagrupación de contenidos (Ulloa, 1978). La manera en que los docentes describieron el currículum, les suscribe tanto a ellos como a sus alumnos, el rol de participantes artífices, creadores e

integradores de su propio aprendizaje, conocimiento y experiencias (Eisner, 1977; 2004). Desde esta aproximación, la propia perspectiva integral del currículum lo convierte en agente motivador de una conceptualización teoría-práctica en la que los sujetos interpretan y reflexionan sobre conocimientos y procesos educativos. Es en este punto neurálgico en el que se pretende una acción educativa que sea verdaderamente emancipadora y liberadora.

Este hallazgo se verifica en las palabras de *D2* cuando declara: “Y cada cierto tiempo hay una evaluación de parte del estudiante, donde él evalúa al profesor y luego eso va a la Decana de Asuntos Académicos y nos envía una carta con copia de esas evaluaciones.” Este proceso de evaluación y de implementación del currículum ofrece retroalimentación acerca del progreso del estudiante en el curso. Asimismo, los procesos educativos van mejorando en este entorno en el que el docente centraliza su didáctica hacia la formación de aprendizaje, en el que cuentan tanto los aciertos como los desaciertos de todos los implicados.

Con base en las explicitaciones anteriores, la Figura 32 presenta el diagrama que contiene la categoría del rol del estudiante en el desarrollo curricular. Para los docentes, los alumnos también deben ser partícipes del diseño, organización e implementación del currículum. El rol estudiantil es activo situándolo como artífice de su propio conocimiento y desarrollo integral. La retroalimentación constante es esencial para fomentar la integración y transversalidad del currículum.

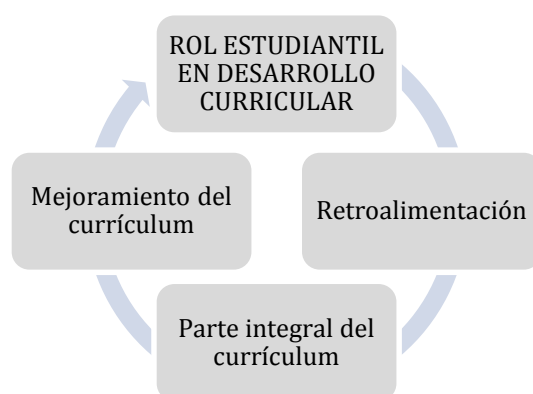


Figura 32. Diagrama de categoría del rol del estudiante en el desarrollo curricular

La Figura 32 ilustra que para los docentes, los alumnos forman parte esencial de la retroalimentación en la planificación curricular ayudando así a mejorar los procesos relacionados con su diseño y desarrollo. Todos los docentes coincidieron con

la premisa de que el estudiante debe asumir una parte importante en la preparación de los cursos y la elaboración del currículum en general. El comentario de *D2* parece ser de particular interés en este punto cuando enfatiza que el estudiante debe asumir un rol más activo en la preparación del currículum, el estilo educativo, o hasta el desarrollo de las políticas educativas de la institución. La filosofía y misión de la institución deben estar completamente orientadas hacia el cumplimiento de lo anterior.

El docente *D2* expresó que en otras universidades el estudiante tiene la oportunidad de escoger cuáles van a ser sus cursos de especialización además de permitirle construir su propio currículum académico. De manera consecuente, emitió una autoevaluación desde el punto de vista del profesorado, describiendo la educación de su contexto universitario como de carácter tradicional. *D2* continuó su análisis mencionando que en dicho esquema tradicional la institución propia determina cuáles van a ser los cursos que cada alumno debe tomar, y qué espera del desempeño de sus alumnos y profesores. La única participación que la institución otorga al alumno en relación con el currículum es cuando al finalizar cada curso, le permite criticar el contenido estudiado y la ejecutoria de enseñanza del profesor a través de un cuestionario evaluativo. Dicho instrumento es administrado por algún funcionario administrativo de la institución para determinar cómo pueden mejorarse los ofrecimientos curriculares además de la práctica profesional del profesorado.

Durante los últimos minutos de la entrevista grupal de profesores, éstos criticaron las políticas institucionales que se asocian a esta pregunta. Ellos defienden que el alumnado debe tener mayor participación en todos los procesos curriculares. Por eso se autocuestionaron si estarían dispuestos a realizar adaptaciones en el proyecto cultural del aula en cuanto a: a) espacio de tiempo dedicado al desarrollo de competencias y destrezas de interés para los alumnos; b) selección de material documental para estudio; c) entre otros. Llevar a cabo tales acciones con una actitud de apertura de parte de los docentes puede reforzar una educación integral, además de un currículum y una evaluación que sean menos tradicionales y más creativos.

De comentarios paralelos a éste surgió la categoría de planificación curricular (Figura 33). Dicha figura distingue la importante interacción que ejercen las políticas educativas de la institución en contraste con el rol de facilitador y negociador del profesor. Particularmente, la Figura 33 representa lo crucial que puede ser la función de analizar los tópicos a estudiar conforme a los intereses reales de los alumnos del aula. Las subcategorías que se vinculan al concepto de planificación curricular son la

actualización de las políticas educativas de acuerdo con la participación activa del alumnado y el profesorado en su diseño; la relatividad de los temas y contenidos de tal manera que sean flexibles y se puedan readaptar conforme a las necesidades e intereses de los alumnos mediante la inclusión y eliminación temas.

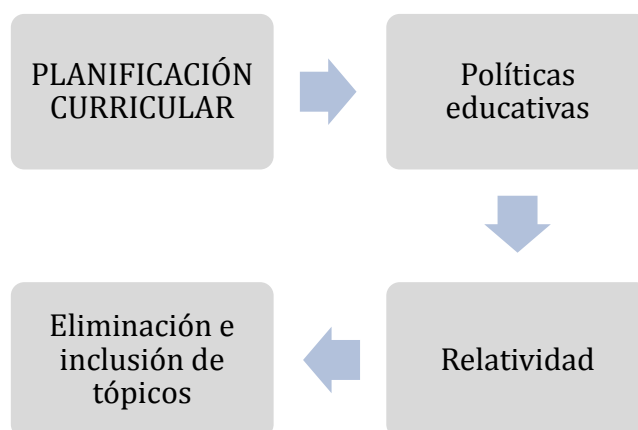


Figura 33. Diagrama de categoría de planificación curricular

Conforme a la Figura 33, los profesores entrevistados reforzaron que la planificación curricular es relativa ya que ellos sustituyen temas que los estudiantes no dominan. También, informaron que acogen recomendaciones que les dan los estudiantes. Manifestaron que la planificación curricular depende de lo que prescriben las autoridades del plantel universitario. Esto se refleja en las políticas educativas de la institución, en los estilos educativos de los profesores y en la selección casi obligatoria que los alumnos tienen que ejercer en cuanto a los cursos de especialización en sus programas semestrales de estudios. Según la realidad educativa que están experimentando los docentes y discentes, la propia institución educativa escoge los cursos a ofrecer, en vez de motivar la formación del currículum en la marcha de acuerdo con las necesidades sociales contextuales que presentan los alumnos que han sido admitidos en la universidad. Un elemento que añade a esta función de control de las instituciones de educación superior en Puerto Rico es el de acreditación. En este sentido, las instituciones universitarias que poseen acreditación de alguna agencia legalizada tienen que cumplir con requisitos predeterminados de cómo organizan y planifican su currículum.

La última pregunta tuvo como propósito investigar cuál fue el punto más desafiante de la entrevista focal. Los profesores indicaron que lo más desafiante de la entrevista fue la pregunta dirigida a la elaboración, planificación y evaluación

curricular. Manifestaron que las instituciones universitarias se encuentran sometidas a lo que establecen los catálogos, los prontuarios y las políticas filosóficas institucionales, lo que impide que se renueven las actuales técnicas evaluativas en el proyecto curricular de la institución y del aula.

Luego de culminar la entrevista focal, los profesores y el investigador compartieron un momento de confraternidad y diálogo casual acerca de la pregunta más desafiante de la entrevista, entre otros temas institucionales que les preocupaban. A partir de dicho diálogo de reflexión grupal, surgió el siguiente comentario honesto, en particular de *D1* y *D2*: “Conocer esas corrientes es un desafío, porque lamentablemente eso pasa en cualquier profesión cuando uno se gradúa. Uno piensa que eso ya es suficiente. Dijimos que esperábamos que los alumnos aplicaran lo que estábamos enseñando, pero no hemos dicho que esperamos que continúen aprendiendo otras cosas. Nosotros a veces nos encontramos en esas. Le enseñamos a la gente todo lo que aprendimos. No nos preguntamos si habrá algo nuevo qué aprender.” De la misma forma, los docentes *D1* y *D2* puntualizaron que es todo un reto propiciar las oportunidades de participación de los alumnos en la elaboración del currículum como proyecto de cultura y vida. Por otro lado, me solicitaron ayuda y orientación acerca de temas como filosofía educativa, tipos de evaluaciones, elaboración de currículum, entre otros temas. Argumentaron que si como docentes cambian su manera de enseñanza, de evaluar y de hacer currículum, en conjunto con la institución, podrían ejercer más cambios positivos en el perfil del estudiantado como discentes y como personas.

Como se puede apreciar, los docentes enfrentan el desafío de operar de acuerdo a unas políticas educativas que develan ser incongruentes con lo redactado en el discurso escrito de su *Catálogo General*. Esto promueve la motivación que el docente enseñe como “modus vivendi” o fuente de ingreso financiero estando supeditado al temor de no perder su empleo en el caso de decidir sublevarse a la *autoridad* que está en el poder. Desde este panorama, el esfuerzo por investigar sobre métodos y actividades innovadoras de educación se reduce al mínimo ya que permea la presión administrativa por un lado, la de su hogar, por el otro. Esto acarrea un problema ético que se puede interconectar con el tipo de evaluación utilizado, la orientación, la organización y la puesta en acción del currículum, la diversificación de actividades, estrategias y métodos pedagógicos, la concepción de la enseñanza y del aprendizaje.

La categoría de aspectos más desafiantes de la entrevista emergió a raíz de la conversación informal después de discutir las preguntas. Su representación se puede

observar en el diagrama que aparece en la Figura 34. Uno de los retos que confrontan es el de crear un espacio de investigación docente en el que puedan aprender a diseñar el prontuario de curso o carta programática. Emergió como subcategoría la planificación curricular y la evaluación constante del diseño e implementación de todos sus componentes. La subcategoría de políticas educativas en relación con los procesos del currículum está vinculada a muchos de los problemas educativos que tienen que enfrentar los docentes. La percepción general sobre este punto asigna a las políticas institucionales un lugar prominente en las decisiones que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje que todavía se da en el aula.

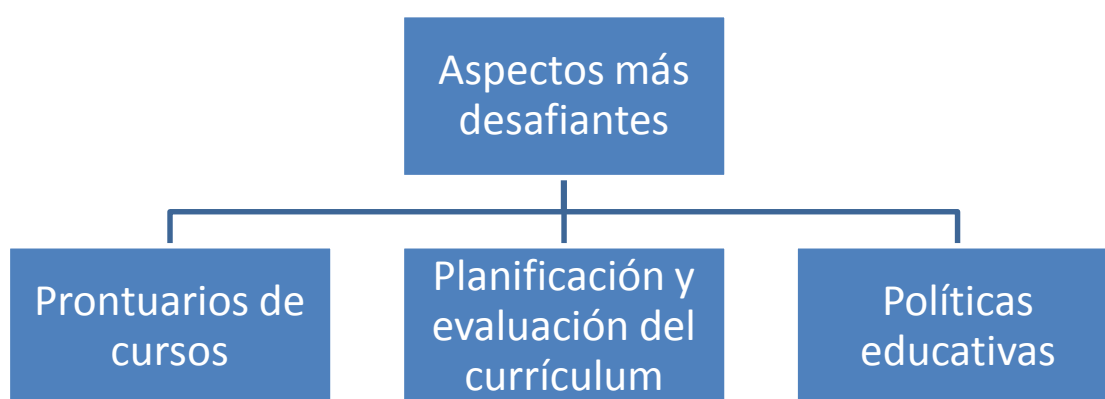


Figura 34. Diagrama de categoría de aspectos más desafiantes

4.1.4.3 Categorización y discusión de hallazgos de entrevista con los alumnos

Las respuestas de los alumnos entrevistados a la primera pregunta ¿Cuál es tu motivación para estudiar en esta Universidad? confieren importancia a las siguientes razones que les motivaron a estudiar al nivel de educación superior con concentración en teología, a saber: oportunidad de estudios que no existía en el país de origen del estudiante, adquirir un título profesional en una universidad acreditada (Ej. ministro religioso encargado de una parroquia o iglesia), y la seguridad de que la universidad estuviera debidamente acreditada y reconocida por alguna agencia educativa oficial.

También, los alumnos evidenciaron un interés particular en aumentar sus conocimientos, no sólo bíblicos y teológicos, sino también de disciplinas vinculadas a estudios de artes liberales desde un nivel académico avanzado. Expresaron metas tanto loables como alcanzables, consistentes en obtener titulación profesional en su área de desempeño como ministros o pastores, surtiéndose de herramientas profesionales de

calidad que les ayuden a un mejor desarrollo como personas en su contexto de vida. Gran parte de la terminología que utilizaban en sus respuestas incorpora el concepto de una enseñanza transversal, inclusiva de valores estéticos y morales. Esto es congruente con los principios institucionales que postula la misión de la institución, los diálogos de los profesores y alumnos, según se observan en la práctica docente en dos grupos de estudiantes estudiados durante sus clases.

Los comentarios de los alumnos hicieron referencia a una dimensión transcendental en la construcción del conocimiento. Esto se relaciona con el deseo de formar una concepción de carácter integrado de la propia persona y a nivel profesional. Esta dimensión está relacionada con elementos culturales como la religión, la espiritualidad del individuo y el esquema de valores. En aproximación al paradigma sociocrítico, el conocimiento y la construcción de éste, están enmarcados en procesos cualitativos que imbrican toda una estructuración de elementos como el período histórico, la política, la economía, los valores, la estructura social, las actitudes, entre otros aspectos. Dichos elementos se relacionan sistemáticamente para crear un mundo de vida en el que participen hombres y mujeres, y que coadyuven una praxis existencial emancipada de libertad, desde una ética o forma de ser y actuar. En cuanto a este punto, los alumnos hicieron referencia a la importancia de integrar teorías estructurales y sus valores tales como los espirituales, las sociales y las académicas. Sus comentarios coinciden con lo propuesto por Yves Bertrand (1995) en sus postulados teóricos de racionalidad práctica y el paradigma sociocrítico: espiritualistas, personalistas, psicocognitivos, tecnológicos, sociocognitivos, sociales y académicos.

Consecuentemente, la categoría de motivación de estudio emergió de la conversación con los participantes (Figura 35). Los alumnos enfatizaron que las motivaciones de estudio deben ser múltiples y de diversos tipos como los mencionados previamente. Ellos perciben que la inclusión de elementos estéticos y contextuales a la enseñanza, puede abrir un campo más amplio de motivaciones para estudiar. Entre otros elementos que los alumnos consideran positivos para el aprendizaje aparecen: el país de origen, las oportunidades de estudio, la acreditación institucional y la titulación profesional. Los alumnos argumentaron que dichas subcategorías deben formar parte de la filosofía institucional. Manifestaron que pueden suscribir mayor formalidad, profesionalismo e integración a los ofrecimientos educativos.

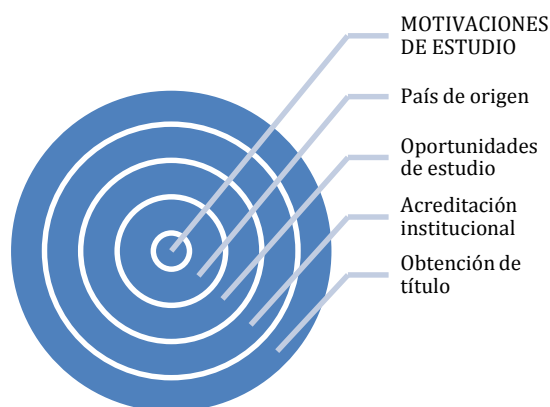


Figura 35. Diagrama de categoría de motivaciones de estudio

La segunda pregunta ¿Cómo describirías la cultura educativa en que vives, día a día? se dirigió a investigar el entendimiento que los alumnos tenían acerca de las dinámicas de vida que se dan dentro del contexto social educativo que imbrica la interacción de todos los estamentos como la institución, su personal, los miembros de facultad, el currículum, la evaluación utilizada, la vida devocional cristiana como testimonio de actuación, entre otros elementos que conforman la cultura educativa del plantel. Los participantes coincidieron en que era una cultura educativa generalmente positiva y accesible a los estudiantes. Evidenciaron palabras de satisfacción personal correlacionadas con la expresión valorativa consistente en que los docentes estaban bien preparados (académicamente y en experiencias contextuales) además de ser conocedores del área que impartían.

Como se afirmó anteriormente, los alumnos entrevistados indicaron que los docentes eran competitivos en su campo de enseñanza. Hábilmente, enlazaron su responsabilidad y compromiso como estudiantes ante la cultura educativa en la que estaban inmersos al mencionar que les gustaba estudiar, prepararse e investigar sobre otros temas. Asimismo, asociaron este comentario con las bases en las que han sido formados en otros sistemas educativos. Así lo confirma lo expresado por A3: “La cultura educativa aquí en la universidad es muy considerable. Los profesores son bien preparados. La academia aquí es muy positiva, los profesores imparten bien las clases. Y también desde el lado de nosotros como alumnos, yo considero que a mí me gusta estudiar, me gusta prepararme, seguir la investigación de cada clase, o sea que creo que aquí se ha formado una buena cultura de educación”.

Los estudiantes parecen tener una conciencia clara de lo que incluye el concepto de cultura educativa al describirla como un ente inclusivo de diversos elementos que

interactúan continuamente para lograr unidad. Esta implica el establecimiento de conexiones efectivas entre todos los agentes participantes, los contenidos temáticos, en el ambiente institucional del campus. Otro elemento es el de la efectividad en los ofrecimientos y prácticas educativas, tales como: la facultad, el alumnado, la enseñanza, la investigación como método didáctico y del evaluación, entre otros. La información previa es congruente con los postulados de Gimeno Sacristán (1988) y otros investigadores cuando concibe la escuela o institución educativa y el currículum como una cultura de la educación, un proyecto de vida. Lo que me llevó a derivar la categoría de cultura educativa (Figura 36).



Figura 36. Diagrama de categoría de cultura educativa

La Figura 36 ilustra la categoría de la cultura educativa según se explica por los alumnos entrevistados. Éstos prestaron importancia al fortalecimiento de conexiones entre elementos que se derivan de la categoría amplia como lo son: a) la preparación y capacitación profesional de los docentes; b) el desarrollo y refuerzo de competencias pedagógicas además de las que se relacionan con los contenidos de cursos; c) la acción de conformar una cultura educativa que cumpla con las características sustentadas por las demás subcategorías.

La tercera postula lo siguiente: Explica lo que entiendes por evaluación y por currículum, plantea el cuestionamiento acerca de la comprensión que tiene los alumnos en cuanto a la evaluación experimentada en el salón de clases y a su participación en el diseño, planificación y aplicación del proyecto curricular. Los alumnos evidenciaron poseer poco conocimiento sobre el concepto currículum. No obstante, un alumno se refirió al currículum como pensum o maya curricular, o programa de clases que se tiene que desarrollar. Otro alumno argumentó que el currículum debe ser todo lo que se provee en la institución, como por ejemplo, los ofrecimientos académicos y la integración de experiencias de vida a los contenidos de cursos.

Las descripciones que los alumnos ofrecieron del concepto de currículum parecen ser más fundamentadas y completas que las ofrecidas por los docentes participantes. En relación con la tarea de la evaluación, ofrecieron una explicitación más técnica que algunos docentes entrevistados. La presentaron en términos de dos perspectivas, una académica y otra formativa, otorgando un lugar de preeminencia al conocimiento que los alumnos y los docentes deben tener de la misma. Expresaron que el tipo de práctica de la evaluación que experimentan en el aula está condicionada al estilo de enseñanza del profesor de turno en cada curso. En este sentido, asociaron la práctica evaluativa con la acción pedagógica particular de cada docente. Asimismo, resaltaron que es importante demostrar conexión entre el fundamento racional teórico de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la práctica docente en las actividades educativas diarias. Otro aspecto que destacaron con carácter ético consiste en el derecho (considerado como un deber para los profesores) que poseen los alumnos de que los docentes los mantengan informados acerca de las evaluaciones que llevan a cabo acerca de cada uno de ellos.

Las respuestas de los entrevistados coincidieron en que la institución debe comunicar de manera clara acerca de los conceptos principales discutidos en esta pregunta, en particular desde el momento previo a la admisión del alumno a los estudios de grado o titulación. Al momento no existe orientador institucional que contribuya en este aspecto tan esencial para el alumnado, de manera que éstos puedan confirmar cuál es su verdadero llamado vocacional conectándolo a la concentración más compatible con sus intereses, metas educativas y personales. La atención a la diversidad cultural en cuanto a asuntos orientativos es un aspecto que los alumnos recomiendan que la institución tome en cuenta desde el momento de admisión hasta su graduación. A manera de representación visual que resume los conceptos claves referidos por los alumnos, puede hacer referencia a la Figura 37 que ilustra la categoría de significado de evaluación y currículum según lo perciben los alumnos entrevistados.

La Figura 37 presenta la categoría de significado de evaluación y currículum. El alumno A3 argumentó que el currículum que ofrece la Universidad debe ser flexible y dinámico. También, debe incluir a todos los sujetos que interactúan en el ambiente del aula. La impresión del A3 es que la Universidad es quien está ejerciendo control casi total en el diseño y puesta en acción del currículum. En el mismo sentido, la institución cambia repentinamente la clasificación de los cursos de centrales o modulares a electivos, sin realizar consulta alguna ni a los docentes como tampoco a

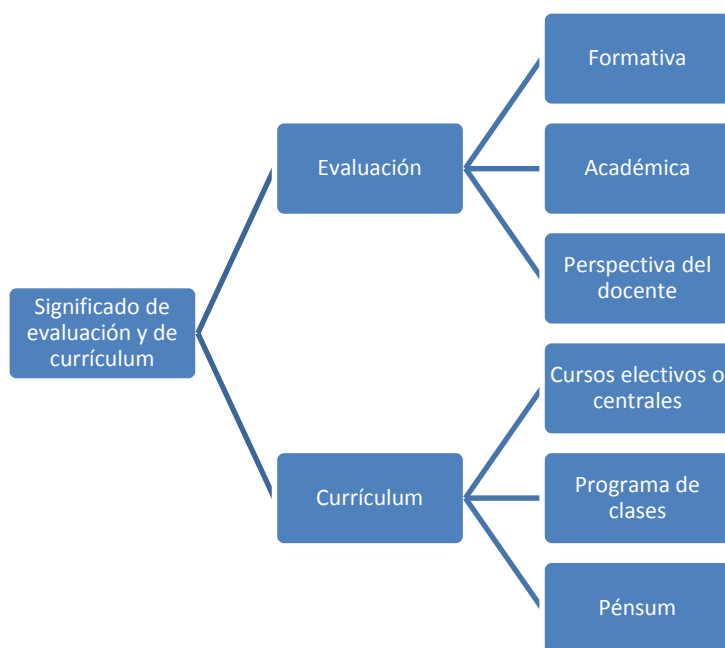


Figura 37. Diagrama de categoría de significado de evaluación y currículum

los alumnos. Sobre este punto, los alumnos y docentes evidenciaron que la institución debe revisar el currículum en conjunto con los sujetos que participan de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La categoría de significado de la evaluación se conecta con subcategorías como la de función formativa, carácter académico y perspectiva profesional del docente. Al mismo tiempo, la categoría de significado del currículum se conecta con las subcategorías de cursos centrales o electivos, programa de clases y pensum.

La cuarta pregunta postula: ¿Es el mismo currículum en cada salón de clases o consideras tú que cambia el currículum, particularmente el provisto por la institución? Esta pregunta procuraba explorar el conocimiento y la postura de los estudiantes en torno al currículum.

En sus respuestas, los alumnos recomendaron que la población estudiantil debiera tener representación en los procesos de realización del currículum. Este elemento que señalaron los alumnos es compatible con el currículum que parte de una racionalidad sociocrítica en la que: a) se da oportunidad a la creatividad; b) toma en consideración la historia que identifica los intereses de cada cual a la hora de negociar criterios temáticos, de objetivos, de contenidos, la función evaluadora, entre otros; c) dirige al discente a tomar responsabilidad por lo que conoce y cómo pone en acción su saber. Lo que postulan los alumnos se podría implementar a través de la de la

participación de sectores representativos de la población como las asociaciones estudiantiles. De hecho, existe una asociación cuya participación parece estar condicionada y moldeada de acuerdo con las decisiones que toman otros funcionarios que asumen posiciones de poder, como por ejemplo, miembros de la junta directora de la Universidad, entre otros.

Los alumnos expresaron su interés genuino en participar más de estos procesos para poder hacer sugerencias de cambios relevantes que sean más congruentes con sus propios intereses y metas de aprendizaje. La inclusión en el desarrollo del currículo puede fomentar un más profundo sentido de pertenencia de aquello que se quiere aprender, a la vez que se toma en cuenta el contexto profesional de los involucrados. Otros alumnos entrevistados entienden que los profesores y la institución deben trabajar en equipo. Para ello, requieren saber las necesidades reales de los alumnos que están atendiendo las cuales son indispensables para estructurar un currículo contextualizado. A manera de ejemplo, señalaron que algunas materias en la especialización de sus programas de estudios, no les proveen las herramientas críticas requeridas para ayudar de manera profesional en cada uno de sus contextos de trabajo. Más concretamente, expresaron que el currículo incluye muy poco acerca de la ciencia de la consejería.

La percepción de los alumnos es que el currículo es tarea de todos los involucrados en la cultura educativa de la institución. Por eso, enfatizaron que debe haber interacción entre el alumnado y el decanato académico para tratar de solventar las situaciones antes descritas.

Las Figuras 38 y 39 presentan las categorías emergentes de esta sección del diálogo abierto semiestructurado: cambio curricular y participación curricular. Los alumnos abogaron por tener una mayor participación en los temas y procesos de desarrollo curricular dando lugar a subcategorías como la de integración y capacitación del personal docente y administrativo, la inclusión del alumnado, el desarrollo de especializaciones con mayor oferta de materias relevantes a la profesión. Los alumnos defendieron que los temas curriculares deben atender a los intereses diversos de la población estudiantil. Las conexiones entre las categorías y subcategorías de estas dos figuras confirman que el cambio curricular se efectúa desde diversas perspectivas curriculares, lo cual tiene que reflejarse en los temas o títulos de cursos. Este proceso de transformación curricular motiva a que todos los sujetos involucrados en las actividades educativas sean también parte del grupo de toma de decisiones, bridando

una perspectiva más inclusiva, innovadora y participativa al tomar en cuenta las necesidades e intereses de todos los implicados.

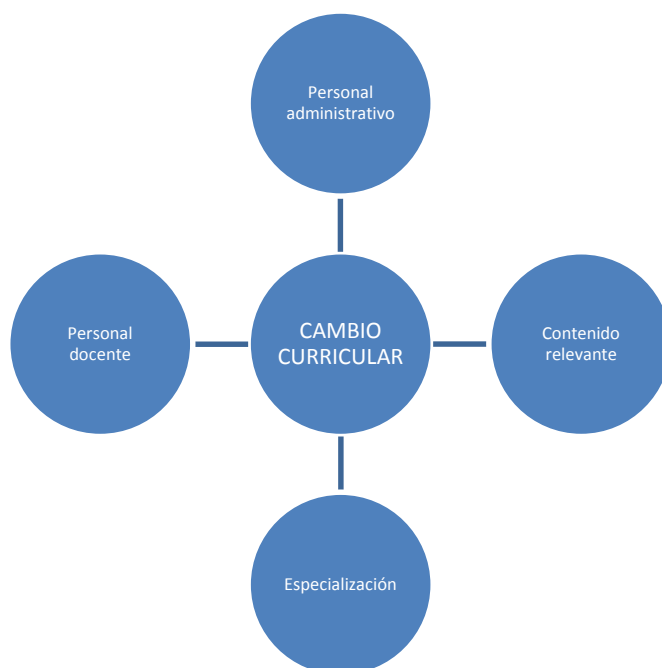


Figura 38. Diagrama de categoría de cambio curricular



Figura 39. Diagrama de categoría de participación curricular

La quinta pregunta que formulé fue: ¿Cuál es tu perspectiva en cuanto a los temas que estudias? La misma intentaba recoger las percepciones de los alumnos en relación con la temática curricular que están estudiando.

Las respuestas de los alumnos entrevistados tendían a referirse a situaciones específicas como el caso de los requisitos de especializaciones en los ofrecimientos curriculares de la institución. Los alumnos manifestaron varias recomendaciones de reorganización o rediseño del currículum de algunas materias como la de Exégesis, Humanidades, entre otros ejemplos. Puntualizaron que deberían reevaluarse los valores de créditos en comparación con las horas contacto por semana que presentan

actualmente los cursos como horas presenciales. También recomendaron que la carga académica de cada materia requiera que se mantenga correlación entre la utilidad de cada una y la concentración de interés para el alumno. A esto, añadieron que no era la intención de ellos restar importancia a ninguna materia o concentración. Consecuente con lo anterior, abogaron por un equilibrio en la carga académica semestral además de tener claro cuál es el conocimiento que en realidad se necesita enfatizar en cada curso.

La sexta pregunta formula lo siguiente: ¿Qué objetivos, contenidos y actividades incluirías o eliminarías en la descripción del curso y por qué? Esta pregunta busca más en detalle el saber de los alumnos en cuanto a algunos aspectos curriculares específicos como la programación del curso y las clases, en la concentración que están estudiando.

Las respuestas de los alumnos convergieron en que se debe asignar mayor énfasis a los principios, conceptos, destrezas, entre otros elementos curriculares, que sean fundamentales en cada materia. En otras palabras, los alumnos confirmaban que para que un proceso sea educativo es necesario que los aprendizajes faciliten la formación de conexiones mentales y de experiencia entre elementos similares a los anteriores. La planificación de cada curso debe trascender la mera formulación mecánica de objetivos a ser cumplidos en cada lección. De igual modo, la construcción del conocimiento debe estar dirigida a que los alumnos desarrollen alguna comprensión de las razones que sustentan lo que están aprendiendo. También, los propósitos y criterios deben ser clarificados y negociados. A causa de esto, señalaron que cada materia debe ser preparada o planificada desde diversas perspectivas o aproximaciones conceptuales y de destrezas.

En cuanto al elemento de contenido curricular, particularizaron el hecho de que los cursos o materias de concentración deben ser diferentes. Muchos de los temas de concentración coinciden en el contenido de varias materias, careciendo de variedad en los ofrecimientos académicos. Las opiniones se asemejan con la urgente necesidad de contar con orientación estudiantil formal en cuanto a cómo organizar un plan anual de estudios que describa las materias que son requisito para cada semestre o año académico.

Para estos alumnos, el currículum se origina desde el cumplimiento de la misión del docente la cual ocurre en el salón de clases. En palabras de A1, “dentro de un salón se forma y se transforma la vida de los alumnos, como maestro”. Los argumentos acerca del currículum defienden que la programación de clases, además de la metodología

utilizada a diario, debería ser más diversificada y relevante, inclusiva de otros elementos que aluden a la formación total del individuo. Expresaron que el profesorado especialista en cada materia parece estar limitado en cuanto a las estrategias educativas mencionadas. En ocasiones, un solo profesor ofrece todas las materias de una especialización, como es el caso del área de Teología Sistemática. Esta situación puede incidir en un adoctrinamiento más que un proceso de formación educativa. En otras, algunos profesores enseñan cursos para lo cual no han recibido una preparación especializada. En cuanto a este aspecto, A3 expresó en forma de crítica constructiva que las políticas institucionales y el ambiente del aula, en realidad no demuestran diversidad. Abundó críticamente sobre la identidad y misión de la institución al decir: “(...) esta es una universidad teológica, una ciencia casi de reflexión, *donde* no hay invitación a la reflexión y solamente tenemos un pensamiento (...)”

Las respuestas a la sexta pregunta previamente explicitadas implican la categoría de perspectiva curricular con las subcategorías sobre temas, programación de cursos, propósito de la enseñanza (Figura 40). Otras categorías derivadas de estas respuestas fueron las de objetivos instructivos y contenidos (Figura 41), y la de congruencia misional institucional (Figura 42). Finalmente, aparece la Figura 43 con la categoría de concepto de contenido.

La Figura 40 representa la categoría de perspectiva curricular. Los comentarios de los alumnos suponen que los cambios curriculares deben afectar todos los ámbitos del mismo en cuanto a su teorización y práctica, o sea, su perspectiva u orientación, su contenido, el personal involucrado. Según los alumnos, la perspectiva u orientación curricular incluye la planificación de una enseñanza desde las necesidades contextuales de los propios alumnos en el aula. La programación de los cursos es un componente

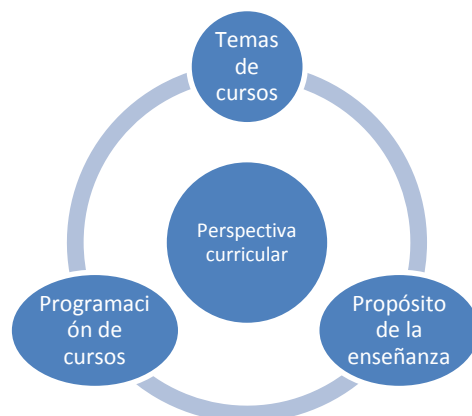


Figura 40. Diagrama de categoría de perspectiva de otros temas curriculares

clave que les ayuda a forjar metas de aprendizaje a largo plazo. Por ello, los alumnos recomendaron formalizar un servicio de orientación académica y personal que les asista y capacite en la programación de los cursos medulares, electivos y de estudios generales de acuerdo con sus respectivas áreas de especialización. La oferta de temas de cursos debe ser más relevante y amplia en cuanto a la oferta disponible para los alumnos.

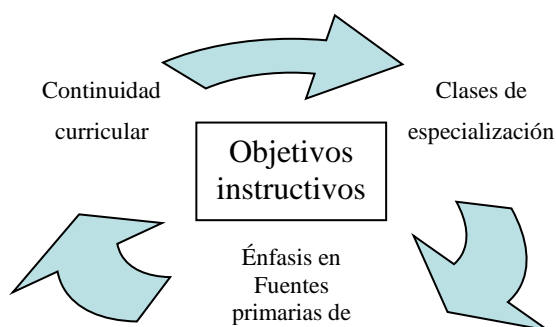


Figura 41. Diagrama de categoría de objetivos instructivos y contenidos

La Figura 41 refleja la observación que los alumnos expresaron acerca de que los objetivos instructivos deben partir de las necesidades reales de aprendizaje de los discentes. Las clases de concentración o especialización deben ser receptivas de cambios, nuevos enfoques útiles para el desempeño profesional de la era postmoderna. Estos aspectos demandan de la institución y del profesorado a que diseñen estrategias puntuales caracterizadas por una continuidad curricular sólida que fomente el cambio en la enseñanza y la aplicación de conocimientos en el mundo laboral. Consecuentemente, el énfasis del contenido de los cursos y la manera en que los profesores los enseñan debe resaltar el uso de fuentes primarias de información.

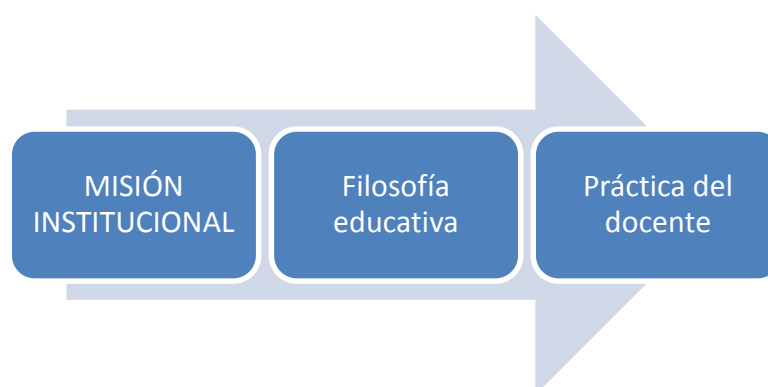


Figura 42. Diagrama de categoría de misión institucional

La Figura 42 hace referencia a que la misión institucional debe propiciar la cooperación entre todo el liderazgo de la institución universitaria, personal administrativo, el profesorado y el estudiantado. Esta dinámica de intercambio de

saberes, experiencias y conocimientos especializados promueve la realización de actividades con distintas perspectivas de pensamiento y de dimensiones culturales como el elemento de religión. La misión institucional requiere cambiar la identidad de la universidad presentándola como una comunidad de enriquecimiento integral a través de la cooperación desde una aproximación conceptual intercultural, multiétnica, e interprofesional. Todo ello incide en la transformación de la práctica docente.

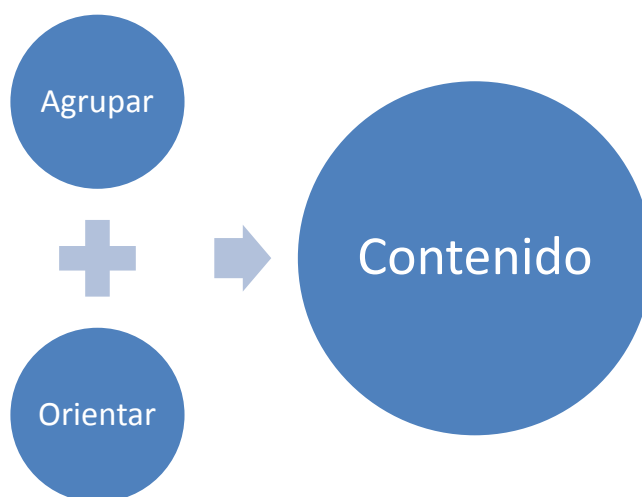


Figura 43. Diagrama de categoría de contenido

La Figura 43 representa la categoría de contenido. Los alumnos coincidieron en que el contenido curricular necesita ser agrupado en temas o especializaciones. La selección que ellos hacen cada año académico durante el procedimiento de matrícula semestral demanda de la institución que formalice la orientación que ofrecen acerca de la selección de cursos. Esto ayudaría a los alumnos a planificar a largo plazo su desarrollo académico, profesional y laboral.

El grupo focal de estudiantes manifestó que durante años tenían que saber cuáles eran las materias que debían estudiar durante el primer y segundo año, de manera que cuando llegara el momento oportuno, pudieran organizar adecuadamente toda la restante secuencia de cursos. También hicieron notar que habían hecho su investigación evaluativa acerca de los cursos ya existentes en el currículum, así como los que ya estaban disponibles; esto sin ayuda de consejero u orientador alguno. El consenso de las respuestas favoreció establecer procedimientos en torno a una secuencia lógica de cursos o materias, comenzando en primer lugar con los más básicos, y en segundo lugar (representado por años posteriores) los más complejos.

La Figura 44 demuestra que la institución necesita prestar atención a los

servicios de orientación universitaria que se ofrecen. Según los alumnos, la Universidad carece de un departamento o personal que tenga especialización en dicho campo. Los alumnos conciben la orientación como procesos que ofrecen mayor enfoque a la hora de diseñar el currículum de cada especialización. Algunos de los elementos que interactúan en este servicio son: las materias a cursar, la secuencia en que se ofrecen los cursos y el refinamiento en la clasificación de los cursos básicos en contraste con aquellos que son de la concentración o especialización.

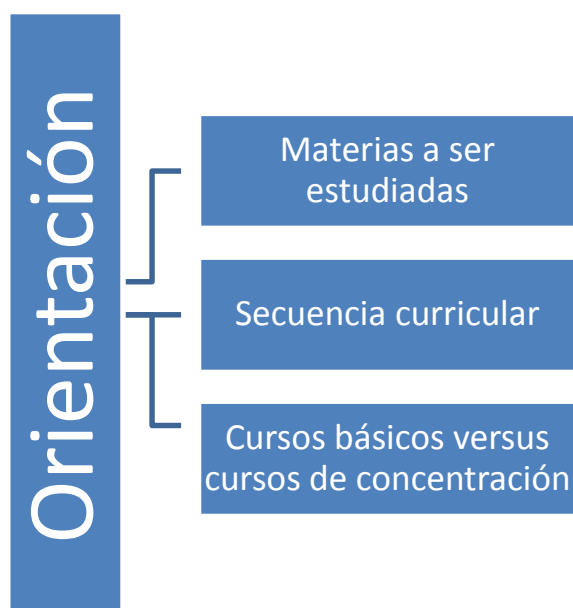


Figura 44. Diagrama de categoría sobre concepto de orientación

La Figura 45 ilustra la categoría de conocimiento especializado. Este conglomerado de conocimientos está compuesto por los cursos de especialización. Los alumnos demandan que dicho contenido esté caracterizado por una mayor diversidad de información así como de experiencias en otros contextos distintos al de Puerto Rico. Esto incide en la manera de evaluar del profesorado, pues de acuerdo al consenso del alumnado entrevistado, diversifica también la evaluación. En vez de servir solamente para determinar conocimientos académicos logrados, puede coadyuvar a cumplir con una función formativa. De igual manera, dicha función muestra una mayor amplitud y alcance en cuanto al aprendizaje y su aplicación en el mundo real, pues requiere empatía por parte de los docentes; es receptiva de opiniones diversas bien fundamentadas, además que motiva que haya un diálogo permanente de intercambio de conocimientos y perspectivas entre profesores y alumnos.

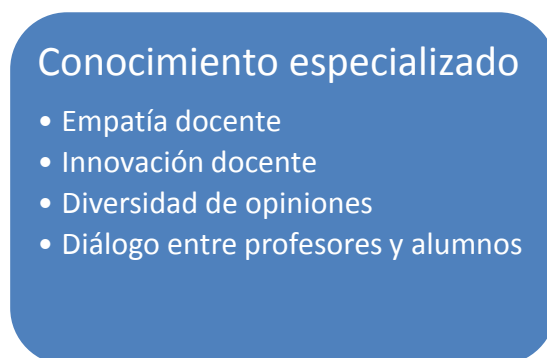


Figura 45. Diagrama de categoría de conocimiento especializado

El grupo focal de estudiantes coincidió con los docentes entrevistados. Favorecieron la incorporación de conocimientos actualizados enfocados hacia el mejoramiento y la innovación de la docencia y del currículum. Las respuestas de los alumnos sugieren que para que se dé un conocimiento amplio, diverso e integrador de varios saberes, se requiere que la acción docente haga uso de expertos invitados ocasionalmente para que funjan como co-profesores (“team teaching”) en la enseñanza de los contenidos de especialización. Tanto los profesores invitados como los docentes de la universidad deben reflejar innovación metodológica y curricular. Esta dinámica brinda la oportunidad de interactuar de manera dialógica y dialéctica en las actividades de enseñanza y aprendizaje del salón.

Para que se diera el ambiente anterior, los alumnos abogaron que se promueva la libre expresión respetuosa de diversidad de opiniones, aun a pesar de que en ocasiones no estén de acuerdo con la opinión de la mayoría o de los líderes de educación que figuran en estratos de poder. A su vez, expresaron que la institución y los docentes deben promover el intercambio de ideologías actualizadas por medio del diálogo interactivo entre los estudiantes y los profesores. En consonancia con los propósitos previos, los docentes y funcionarios administrativos necesitan actuar con empatía hacia los alumnos, dando lugar a que emerjan las necesidades e intereses reales de éstos.

La séptima pregunta de entrevista focal a estudiantes es la siguiente: ¿Cómo te ayuda la educación, según está funcionando en tu Universidad, en tu desarrollo integral como persona y como futuro ministro religioso? Esta pregunta intentó explorar si los alumnos estaban siendo enseñados en los procesos de transferencias de conocimientos a nuevas experiencias de problemas, elaboración de soluciones a problemas sociales, internalización de aprendizajes académicos, actitudinales, axiológicos, entre otros posibles ámbitos de impacto didáctico, evaluativo y curricular.

Las respuestas de los alumnos entrevistados afirmaron la creencia de que el fin principal de la educación consiste en formar y transformar. De acuerdo a sus comentarios, si la preparación que están recibiendo en la institución educativa provoca cambio o reflexión, entonces se provoca transformación en ellos mismos. De esta manera se asienta una plataforma de desarrollo integral dirigida hacia una buena práctica personal y social en todo ámbito de vida como el ministerial, el matrimonial, el entorno comunitario y en cualquier otra área en que se desempeñen como seres humanos. El alumno *A1* expresó que los procesos de reflexión que usan algunos profesores en la enseñanza del aula le ayuda a formarse de manera integral para enfrentar problemas y crear soluciones ante toda situación de vida, incluyendo el profesional, social y el personal. El *A2* coincidió con el mismo argumento del *A1* añadiendo que la educación recibida le ha ayudado a aprender a educar a otros. También a desarrollar una perspectiva más amplia acerca de los conflictos que enfrenta en el ejercicio de su trabajo, potenciándolo para aplicar y transferir de manera efectiva los conocimientos adquiridos. El *A2* mencionó que la educación que ha recibido en la universidad ha sido una herramienta efectiva en cuanto le ha ayudado a mejorar su desempeño profesional, desde una perspectiva diferente a la que tenía antes de iniciar sus estudios. El estudiante *A3* enfatizó que la universidad provee herramientas transformativas, que informan y a la vez forman, pero que también les transforma, cumpliendo así lo que denominaron tres funciones básicas para una buena preparación. Todos argumentaron que el aprendizaje no sólo consiste en adquirir conocimientos, sino más bien, saber cómo aplicarlos en el contexto de vida real ante cualquier situación.

El consenso de los alumnos verifica el discurso de Scriven (1986) acerca de lo que debe perseguir la educación, o sea, no sólo la adquisición mecánica de conocimientos sino más bien “el mejoramiento de la práctica”. Scriven defiende que la educación trata más acerca de valores que de negocios científicos. Como paradigma educativo alternativo al convencional científico de frecuente uso en el aula, propone que se persiga un modelo de investigación acción práctica que sea inclusivo de una evaluación educativa desde una ética política. También defiende que se investigue acerca de acciones prácticas alternativas y un significado práctico en general en las actividades educativas.

En vista de lo anterior, la categoría que se derivó de las respuestas a esta pregunta fue la de desarrollo integral educativo (Figura 46). Según esta figura, la enseñanza y el aprendizaje del aula requiere que la educación cumpla con el propósito

ulterior de desarrollar individuos integralmente a través de paradigmas educativos alternativos que se reflejen en un currículum verdaderamente de naturaleza sociocrítica y una evaluación que esté centralizada en procesos de reflexión. Para los alumnos, el aprendizaje consiste en adquirir conocimientos para aplicarlos de manera efectiva en su entorno de actuación personal, profesional y laboral. La educación debe ser compatible con su misión de transformar a la persona discente equipándola para transferir sus conocimientos y experiencias de manera que provoque cambios significativos en su identidad y en sus acciones.

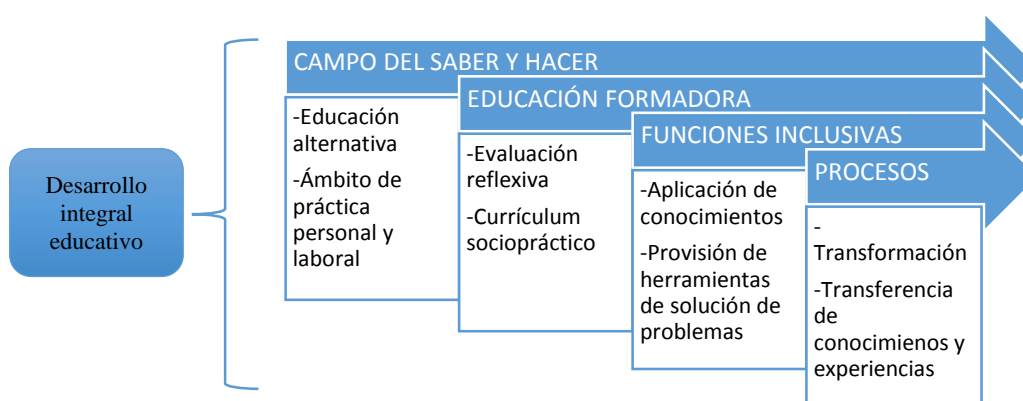


Figura 46. Diagrama de categoría de desarrollo integral

Los estudiantes participantes del grupo focal indicaron que la educación es un medio cuyo propósito ulterior debe ser el de formar y transformar a las personas. También, todo aspecto que se relaciona con este tipo de educación de enfoque sociopráctico debe incidir en el mejoramiento y formación permanente de la práctica docente inclusive de toda tarea de enseñanza. Los procesos de toda estrategia educativa del aula estarán asimismo encaminados hacia la transformación del individuo con doble alcance, en tanto a la construcción de conocimientos y experiencias que provoquen cambios en toda área personal y de vida social, como a la transmisión y transferencia de tales conocimientos. Los alumnos desean estar seguros de que han sido capaces de transmitirle los conocimientos aprendidos a otras personas que impactan con su personalidad y profesión, y especialmente, que han aplicado los conocimientos al ámbito de trabajo particular de cada cual. Por otro lado, la educación integral que proponen debe proveer las herramientas necesarias para el ejercicio productivo de su ministerio, el desempeño efectivo de su rol como agentes de cambio en la sociedad, y el desarrollo saludable propio.

El tipo de educación que los alumnos aluden persigue la formación integral del individuo como ciudadano. La orientación de esta educación está dirigida a desarrollar la competitividad con valores que hagan preservar la humanidad dignamente. Con respecto a esto, la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI creada por la UNESCO plantea la necesidad de formar una nueva cultura ciudadana en la que los individuos participen activamente en el desarrollo de la sociedad estimulando la cooperación entre todos. En cumplimiento de esto, la educación debe fundamentar conocimientos, valores, actitudes y aptitudes favorables a la construcción de una cultura que sea pacífica y democrática (UNESCO, 1994).

Con motivo del tipo de educación integral que experimenta el alumnado, cabe el disenso y la crítica en el contexto en que se dan las actitudes y valores como los antes descritos. Algunos docentes proveen actividades para que los alumnos cuestionen sus creencias y principios doctrinales que figuran en el bagaje cultural que traen consigo al aula. La técnica discursiva crítica de los propios textos requeridos, además de la realización de monografías críticas y trabajos de investigación que incluyan reflexión, motiva a que se vaya operando la transformación de pensamiento, sentimiento y posturas en los alumnos. Habría que decir también que estos procesos hermenéuticos de pensamiento y aprendizaje que se proveen en algunas aulas, están congruentes con uno de los postulados de la institución que abogan por el desarrollo de un pensamiento crítico en el estudiantado.

La octava pregunta es como sigue: ¿Cómo describirías la evaluación y las herramientas que se utilizan o aplican en las clases? Esta pregunta indagó respecto a la percepción que tienen los alumnos acerca de la evaluación y su aplicación real en la práctica educativa, vista desde su perspectiva como alumnos participantes de las actividades áulicas.

Los alumnos expresaron que la evaluación que se aplica en el salón de clases es variada, y la naturaleza y dimensión práctica que se desprenden de su uso dependen del enfoque que cada profesor le asigna a través de su ejecutoria didáctica. A su vez, asociaron la evaluación como parte de las tareas pedagógicas que cada profesor lleva a cabo de manera diferente. Según la percepción de los alumnos entrevistados, unos profesores practican la evaluación de manera efectiva dando a entender que conocen lo que están haciendo. En contraste, otros profesores fueron clasificados como “no pedagogos”. Dieron a entender que estos últimos docentes necesitan capacitarse en cuanto a nuevas conceptualizaciones y práctica acerca de la evaluación.

También hicieron referencia a que los resultados de las evaluaciones deben servir para ayudarles a saber cómo transmitir sus conocimientos o aplicarlos de manera efectiva a nuevas situaciones de problemas. Para estos alumnos, la evaluación es parte esencial de una amplia variedad de formas de enseñar vinculándola al mismo tiempo a una metodología didáctica diversa que contribuya a entender cómo aplicar los conocimientos adquiridos. Al mismo tiempo, establecieron relación entre las distintas prácticas evaluativas que usan los profesores entre las cuales figuran: tareas prácticas de aplicación del conocimiento y trabajos de investigación. Enfatizaron que las calificaciones obtenidas en dichas tareas o proyectos que realizan no expresa necesariamente lo que realmente han aprendido ni cómo lo han realizado. Esta es una crítica a los usos de control y categorización que frecuentemente se le otorga al sistema de evaluación basado en las notas o calificaciones.

En referencia al uso de la evaluación en el aula, algunos alumnos describieron a unos profesores como *muy completos* en cuanto a su formación profesional. Manifestaron que el buen uso y variado que los docentes hacen de la evaluación entre otras herramientas pedagógicas les hace ganar el título de pedagogos, por la manera adecuada en que combinan los recursos educativos que apelan a diversos canales de atención y acción (Ej. visual, auditivo, nivel práctico). En este sentido, los alumnos asociaron la evaluación a la práctica docente.

Una de las percepciones de los alumnos es que la mayor parte del profesorado tiene conocimientos y experiencias muy valiosas en el área en que enseñan; sin embargo, acompañaron dicho comentario evaluativo con la observación de que no han experimentado un momento de educación (capacitación), refiriéndose a saber transmitir a otros todo el bagaje sapiencial y de experiencias con el que han interactuado en algunas clases. Esto implica que el maestro necesita actualizar sus conocimientos y práctica profesional.

La percepción consensuada de los alumnos describe la evaluación como un evento que frecuentemente consiste en calificar el material de contenidos que deben cubrir cada semestre, o concentrarse en administrar bastante trabajo al punto que puede disipar los conceptos claves que se deben aprender en la materia, entre otras perspectivas. Finalmente, surgen varias categorías a raíz de las respuestas de los alumnos: la evaluación del aula con subcategorías como las técnicas e instrumentos variados, utilización como herramienta pedagógica, naturaleza y dimensión práctica congruentes, y enfoque teórico o de racionalidad que usan los profesores. Además,

emergió la categoría de formación permanente del profesorado con sus respectivas subcategorías de actualización, utilización de evaluación del aprendizaje que sea relevante, reflejo de una práctica educativa más efectiva, mediante el uso colaborativo de diversas herramientas a tono con el diseño curricular (Figuras 47 y 48).

La Figura 47 representa la categoría de evaluación del aula según la perciben los alumnos. Los entrevistados la conciben como una herramienta pedagógica que se complementa con técnicas e instrumentos variados de evaluación cuyos procesos de administración y resultados obtenidos deben ser interpretados mediante un análisis reflexivo. La efectividad con que cada docente implemente la evaluación en el aula estará condicionada a la fundamentación teórico-práctica que adopten. La práctica de la evaluación está directamente asociada a naturaleza y dimensión práctica que cada profesor le asigne a dicha tarea.

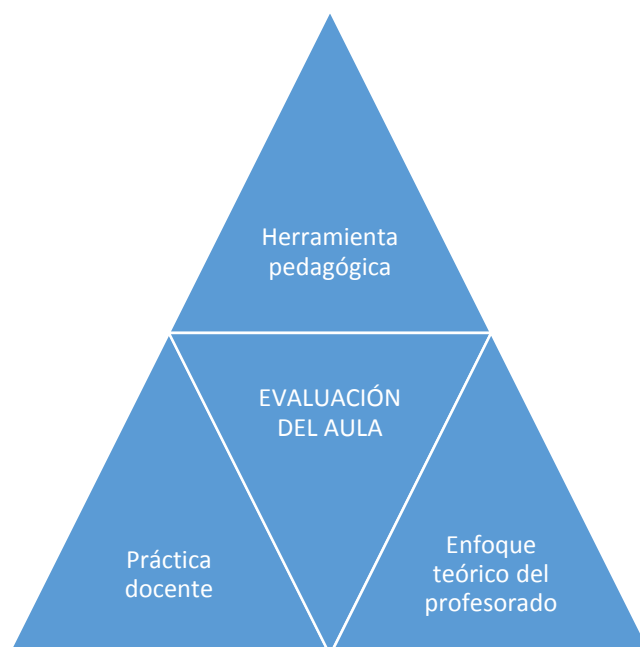


Figura 47. Diagrama de categoría de evaluación en el aula

La Figura 48 ilustra la categoría de formación permanente del profesorado. Los alumnos consideran que el profesorado debe estar actualizado en cuanto a estrategias, métodos y tareas pedagógicas. La formación permanente de los docentes promueve el ejercicio de una mejor práctica educativa en el aula incidiendo en la utilización de una evaluación que sea pertinente y relevante, que asista al mejoramiento de la calidad de procesos de enseñanza y de aprendizaje. De esta manera, este tipo de evaluación no estará limitada a la medición de adquisición de conceptos que intentan determinar el

logro o fracaso basado en aprovechamiento académico. En contraste, mientras más actualizado esté el profesorado, mayor será el uso de una amplia variedad de herramientas educativas que favorecen el aprendizaje significativo.



Figura 48. Diagrama de categoría de formación permanente del profesorado

El noveno conjunto de preguntas formula lo siguiente: ¿Cuáles son tus metas de aprendizaje y las del curso o la concentración que estás estudiando? Si es que las sabes, ¿Cómo se interrelacionan las mismas entre ellas, con tu desarrollo, con tus intereses de tu ocupación?

El participante *A1* consideró que las metas de aprendizaje según aparecen en el currículum de las materias estudiadas eran congruentes con las de su concentración o especialización, a saber, Estudios pastorales. Hizo referencia al prontuario de curso (descripción de programa de curso específico) para establecer correlación entre los elementos antes mencionados. Señaló que entre los objetivos de curso figura la expresión “después de terminar el alumno conocerá...,” lo que implica el cumplimiento del perfil propuesto a la luz de las metas de aprendizaje particulares de la materia, según lo propuesto en las del programa de especialización.

Para estos alumnos, existen metas estáticas (Ej. “Me voy a graduar de esta institución”) y metas dinámicas, las cuales preconizan un cambio en la mente, transformación positiva en su diario vivir. Las metas dinámicas les motivan a continuar construyendo el conocimiento que responde a sus intereses. Al mismo tiempo, los prontuarios de curso representan los temas que se van a estar estudiando despertando

así otras inquietudes, intereses así como ampliando el ofrecimiento de otros campos de investigación con carácter transversal e interdisciplinario.

Las categorías que se derivan de este conjunto de preguntas son la de metas de aprendizaje (Figura 49) y la de necesidad de desarrollo de metas institucionales centradas en el alumnado (Figura 50). La Figura 49 presenta la categoría de metas de aprendizaje. Los alumnos argumentaron que las metas de aprendizaje deben ser entendibles y claras. Los objetivos de curso requieren ser compatibles con las metas de aprendizaje lo cual coadyuva al perfeccionamiento de procesos de evaluación y al diseño de un currículo que se integrado. Esto hace referencia a la integración de modos de aprendizaje en el transcurso de la vida de cada persona interpretados desde un enfoque reflexivo-creativo y emancipatorio. Hay que mencionar además que la comprensión de los aprendizajes para el cambio y perfeccionamiento suscita dimensiones importantes como la contextual y la transformativa. El prontuario de cada curso incluye dichas metas configuradas en aproximación a tales dimensiones. Es por eso que las metas deben ser dinámicas de manera que sean relevantes conforme a los intereses del grupo. Las metas bien trazadas y negociadas pueden contribuir a ampliar la perspectiva de los alumnos en cuanto a la titulación que desean obtener y a la vocación que pretenden ejercer.

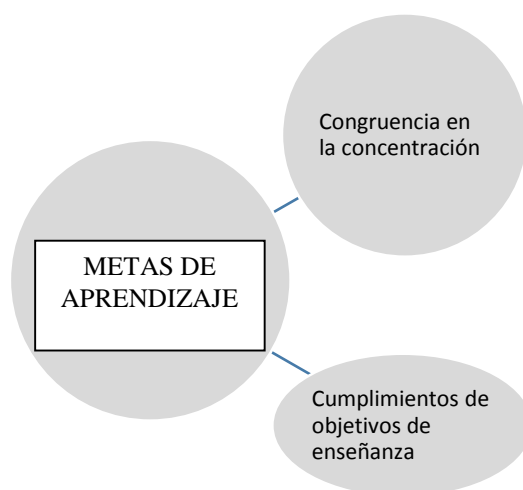


Figura 49. Diagrama de categoría de metas de aprendizaje

La Figura 50 demuestra que las metas de la institución también requieren ser dinámicas, aunque en algunos casos particulares, los procedimientos para ponerlas en acción parecen ser estáticos. La institución representa un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder y control social sobre los individuos que interactúan en ella (Antibi, 2005; Foucault, 1989). En vez de legitimar formas educativas de enajenación,

de exclusión y hasta de sufrimiento, las metas dinámicas institucionales pueden aportar a que se genere un nuevo orden de significados, valores y funcionamiento institucional que esté centrado en el aprendizaje y desarrollo óptimo de los alumnos. Al mismo tiempo, se genera tensiones que son necesarias en el aprendizaje formador sociocrítico, a saber: la de renunciar a aspectos del proyecto personal en función del proyecto institucional y la que proviene de las dinámicas de poder entre los distintos grupos y sectores que interactúan. Los alumnos defienden las dinámicas de poder que emergen de los grupos interesados en enseñar y aprender desde un proyecto curricular de vida personal. Así, la innovación curricular incluirá la preparación de cursos que sean relevantes para la vida y vocación del alumnado, además de ser congruentes con las varias especializaciones ofrecidas por la institución.

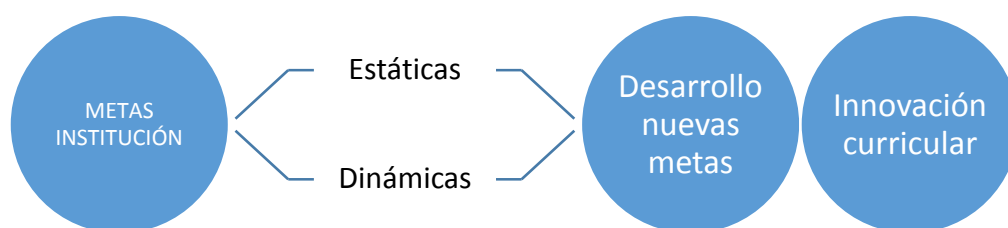


Figura 50. Diagrama de categoría de desarrollo de metas instructivas centradas en el alumno

La décima pregunta dice: ¿Cómo se le da seguimiento al progreso individual tuyo como estudiante para lograr esas metas de aprendizaje? Lo que esta pregunta intentaba indagar consistía en si existe un plan de seguimiento que propicie el aprendizaje continuo de los alumnos a la luz de los resultados e interpretaciones de las evaluaciones experimentadas.

Los alumnos piensan que se les da seguimiento en cuanto al cumplimiento de sus metas de aprendizaje pero de una manera poco intencionada o no sistémica. Evidenciaron que no existe un plan como tampoco un programa de seguimiento formal o de ubicación de acuerdo a las especializaciones que planifican estudiar. Si lo hubiera, los alumnos consideran que sería muy beneficioso, especialmente a la hora de determinar qué y cómo han aprendido. También entenderían mejor acerca de la utilidad de los procesos de conocer y los contenidos internalizados, etc.

Por consiguiente, el seguimiento que se ofrece al progreso académico,

actitudinal, valorativo, procedimental es más bien indirecto. En caso de ser practicado, el docente que está verdaderamente interesado en el desarrollo emancipador a plenitud del alumno, es quien lo pone en acción. Los alumnos coincidieron en el rol crucial que desempeña la misión previa pues defiende la calidad de los procesos educativos y fomenta una actitud de compromiso responsable, democrático y ético con su propia formación. La carencia de un sistema de seguimiento formal al estudiantado se ve reflejada en la poca estructuración de estrategias de retención del alumnado admitido a la institución. Dicho en otras palabras, la institución está perdiendo estudiantes pues se dan de baja frecuentemente.

Otro factor que se añade es el de la cuasi ausente comunicación e interpretación de resultados de evaluaciones del profesorado o del personal, al cuerpo estudiantil. En afirmación de esto, los alumnos manifestaron que los resultados de tales evaluaciones se quedan en la administración. Esto implica un desbalance entre lo que proclama la institución en su filosofía y políticas educativas lo cual fomenta el respeto a otras opiniones y la verdadera práctica de evaluación de seguimiento acerca del progreso individual del estudiante. El ambiente educativo de algunas aulas y oficinas de funcionarios administrativos otorga poder máximo a los que están en posiciones de gestión y como miembros de facultad independientemente de las evaluaciones emitidas por los alumnos acerca de las acciones del profesorado. Lo que imbrica una educación que castiga la libertad de expresar pensamiento crítico, distinto, o de aceptar como elementos contribuyentes de un aprendizaje significativo los desaciertos demostrados por algunos alumnos en su intento por crecer integralmente.

Lo que está ocurriendo, de acuerdo con las expresiones de los alumnos entrevistados, es que la oficina del decanato académico parece no haber diseñado procedimientos de seguimiento a las evaluaciones de los profesores como tampoco a las de los alumnos. La institución carece de un consejero estudiantil que ayude a analizar los perfiles de cada alumno de tal manera que las metas de éstos para el futuro puedan cobrar significado para contemplar otros posibles cursos de estudio y posiciones ocupacionales en el mundo del trabajo. Añadiendo a esto, son escasos los convenios entre la Universidad y otros sistemas de educación superior, limitando así las alternativas de los alumnos para continuar estudiando otros grados más avanzados.

Las opiniones asignaron lugar de importancia a la evaluación adscribiéndole el descriptivo funcional de propulsora de cambios en todos los niveles institucionales, empezando desde la dinámica del aula de clases. Como antítesis a las políticas

administrativas institucionales, los alumnos manifestaron que la actual evaluación del estudiante recién admitido consiste en la administración de un examen estandarizado de diagnóstico. Dicho instrumento es el indicador que determina el saber que los estudiantes prospectos traen consigo, visto desde diferentes niveles, grados o hasta calidad de institución de donde provienen. Los alumnos mencionaron que se les administra el mismo examen durante el último año en que se van a graduar para determinar qué aprendieron.

El proceso evaluativo previo no toma en consideración otras variables que pueden afectar el aprendizaje del alumno. Algunas de las variables pueden ser: a) cuando los alumnos se mueven de contexto de residencia o trabajo; b) la manera en que construyen su conocimiento y adaptan sus creencias a nuevas realidades y contextos de vida; c) cambios de postura de pensamiento; d) perfeccionamiento de destrezas y competencias; entre otras situaciones que pueden transcurrir.

El seguimiento evaluativo carece de estructura de los contenidos a ser evaluados. No existe evidencia de las evaluaciones de la información pública que la Universidad pone a la disposición de la sociedad. Tampoco se evidencia la evaluación del autoinforme que supone articule la reflexión del responsable académico en torno al seguimiento sobre el proceso de implantación de títulos ni de la ubicación futura del alumnado en la comunidad ocupacional. Dichos informes toman en consideración los criterios denominación del título, centro o departamento responsable, curso académico en el que se implantó, entre otros.

Con respecto a lo anterior, la institución tampoco provee alguna escala de valoración que sea congruente con la función formativa de la evaluación. Esto obstaculiza a la identificación de aquellas situaciones que destaquen especialmente por su contribución a la mejora de la calidad tanto en los procesos evaluativos como el de implantación de títulos. Por consiguiente, están ausentes ciertos elementos que configuran la evaluación de seguimiento, tales como: descripción de título, competencias, planificación de las enseñanzas, medios materiales, y sistema interno de calidad formal.

A continuación presento la Figura 51 con la categoría de seguimiento del logro de aprendizaje. La Figura 51 trata acerca del seguimiento del logro del aprendizaje. Los alumnos concluyeron que ni las maneras de evaluar que utiliza la Universidad ni la evaluación que efectúan los docentes en el aula contribuyen a identificar variables que interactúan en el aprendizaje de éstos. Tampoco se ofrece articulación alguna sobre el

proceso de evaluación de seguimiento en torno a la titulación del alumnado. Esto pone de relieve una carencia de estrategias que despierten el interés de alumno prospectos por estudiar o continuar estudios en la institución. Los alumnos también percibieron que lo que intentan detectar las evaluaciones es si lograron o no las metas de estudio predeterminadas por la institución o el profesorado. En consecuencia, recae en incongruencias entre la misión de pensamiento crítico que la institución reclama seguir y evaluaciones que corte científico cuyo componente principal consiste en medir la adquisición de conocimientos. La comunicación sobre los resultados de las evaluaciones del aula se circunscribe a la recepción de clasificaciones o notas sin ninguna otra explicitación en torno a cómo mejorar la manera de aprender o qué conocimiento y destrezas se pueden reforzar. Claramente, esta acción didáctica responde a los supuestos del paradigma técnico científico en el que los sujetos involucrados en la evaluación desconocen el impacto que puede tener tanto el logro como los aparentes desaciertos durante la formación y aprendizaje de los sujetos.



Figura 51. Diagrama de categoría de seguimiento del logro de aprendizaje

La Figura 52 ilustra la categoría de metas curriculares. Según lo expresado por los entrevistados, equipararon al currículum con ofrecimiento de cursos y sus contenidos. Varios expresaron que durante cada período de registro o matrícula, la institución cancela repentinamente el ofrecimiento de ciertos cursos. Esta decisión se toma sin consulta al alumnado o al profesorado. Otros cursos cambian su descripción o categorización de centrales o medulares a electivos. Esto sucede sin aparentes argumentos que sustenten el cambio. El consenso de los alumnos es que la institución

necesita establecer un sistema de interacción estratégica en el que se ofrezca seguimiento al currículum existente en consulta y negociación con los sujetos involucrados.

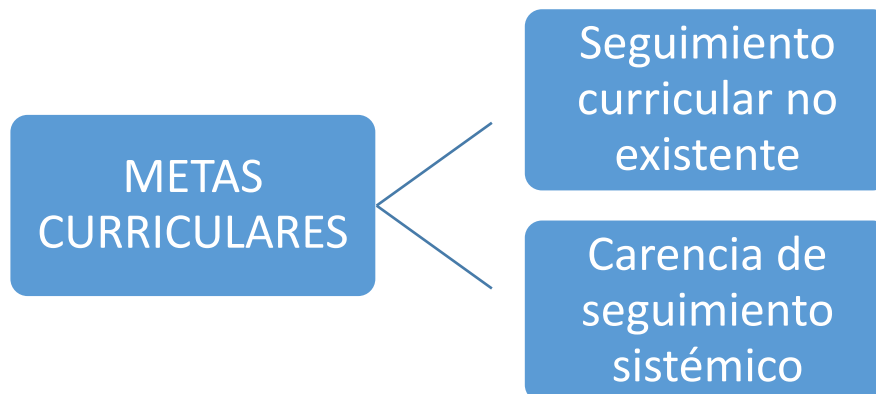


Figura 52. Diagrama de categoría de cumplimiento de metas curriculares

La Figura 53 representa la categoría de seguimiento del aula. Las evaluaciones que hacen algunos de los docentes acerca del progreso académico de los alumnos exigen acciones de valoración que estén centradas en un verdadero aprendizaje de los alumnos y la aplicación de éste en búsqueda de soluciones a situaciones de problema reales. En contraste, algunos profesores utilizan estrategias evaluativas que incluyen el desarrollo de pensamiento complejo, investigación e innovación a través de la incorporación de tecnologías de información y comunicación de actualidad (Ej. Plataformas de media social educativa como “Google Hangouts”, Moodle”, “Skype”, entre otros). Así mismo, este último enfoque formativo de la evaluación de seguimiento sobre el conocimiento y aprendizaje del alumnado propicia que los profesores revisen y modifiquen sus prácticas de enseñanza y verifiquen constantemente los logros o no logros en las destrezas, competencias y contenidos de información. Esto puede ser factible a través de métodos de evaluación cuidadosa, a la vez que documentan y revisan sus experiencias reflexivas para compartirlas con la comunidad universitaria. De esta forma, se presenta la necesidad de reconceptualizar la evaluación y el currículum, además del seguimiento que se puede desprender de su función formativa y transversal respectivamente.

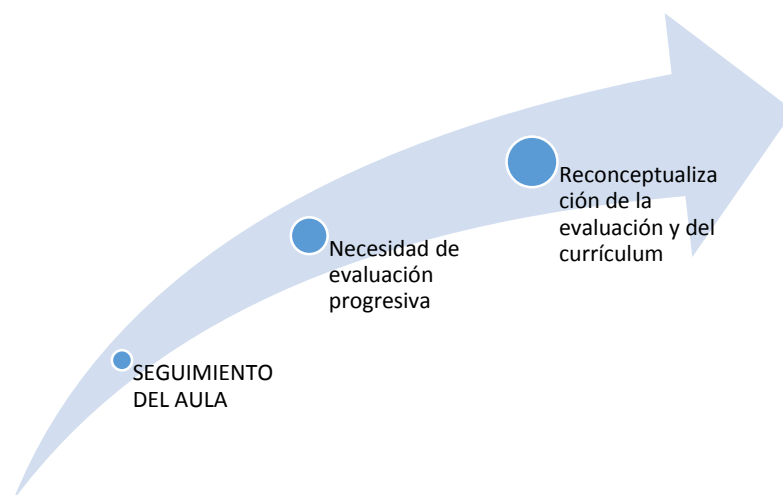


Figura 53. Diagrama de categoría de seguimiento del aula

La undécima pregunta postula: ¿Cómo sabes y verificas lo que estás aprendiendo y comprendiendo de los contenidos de las clases?

El consenso de las respuestas de los alumnos concibe la evaluación como una acción practicada por el docente que informa a todos los implicados sobre el progreso de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con respecto a esto, identificaron dos perspectivas de verificación de lo que están aprendiendo. Una consiste en dar seguimiento a lo que ellos como alumnos aprendieron y determinar la calidad con que están aplicando tal o cual destreza que aparece en el currículum. La otra tiene que ver con la manera en que ellos están procesando y transmitiendo lo sugerido por los objetivos instructivos. Los alumnos hicieron referencia a la evaluación como una herramienta que el docente dispone para verificar tal comprensión acerca de los contenidos de las clases.

Otras expresiones convergen en que ellos perciben la evaluación del aula de igual manera que los instrumentos de evaluación (Ej. Examen escrito, proyectos, etc.). De cualquier manera, percibieron la naturaleza de la evaluación como aquella que ayuda a que puedan aprender lo que transmiten en el aula de clases o plantear de manera adecuada lo que aprenden. Mediante el uso de la autoevaluación, los alumnos expresaron que se sienten seguros de que están aprendiendo lo correcto en sus estudios. Autocompararon su ejecutoria y progreso relacionado con las destrezas y contenidos de cursos con la de otros estudiantes en programas de especialización similares y niveles educativos más elevados (Ej. tercer año de estudios).

Por otro lado, cuestionaron la manera de evaluar de algunos profesores que utilizan los exámenes escritos como la casi exclusiva manera de evaluar. Abogaron por

que la evaluación debe ser congruente con el propósito de la institución además de los propósitos del curso, además de ser reflejados en la práctica docente desde una perspectiva formativa. Esta evaluación prioriza la misión de formar personas y profesionales para desempeñarse efectivamente en un entorno social. Así mismo, la evaluación debe estar respaldada por una acción personal y profesional que sean compatibles, sin dobles discursos e integradas con los principios de vida bien aprendidos. Lo anterior imbrica desafíos urgentes que algunos docentes necesitan enfrentar, conociéndolos adecuadamente y poniéndolos en práctica bajo una enseñanza en la que el alumno ocupa un lugar central. Para estos estudiantes, se debe evaluar todo el aprendizaje, cómo se pone en práctica lo aprendido, y no sólo circunscribirse a constatar o medir una parte de tantas dimensiones que incluye el conocimiento aprendido y los procesos que mediatizan el mismo.

Los resultados de las evaluaciones de trabajos de investigación, dinámicas de diálogos e interacciones críticas en torno a algún tema sirven como indicadores para saber y verificar lo que están aprendiendo y cómo lo están haciendo. Los alumnos resaltaron que los resultados deben ir acompañados de una explicación de parte de cada docente. También, que toda evaluación debe ser contextualizada, o sea, debe tomar en cuenta las características de los alumnos en cuanto a sus experiencias previas de aprendizaje de la disciplina. Esto puede ejercer gran influencia en el comienzo, continuación y éxito de toda experiencia educativa. La evaluación les sirve como referencia acerca de la calidad de su desempeño en cada competencia, objetivo instructivo o destreza a desarrollar o reforzar en el contenido del curso.

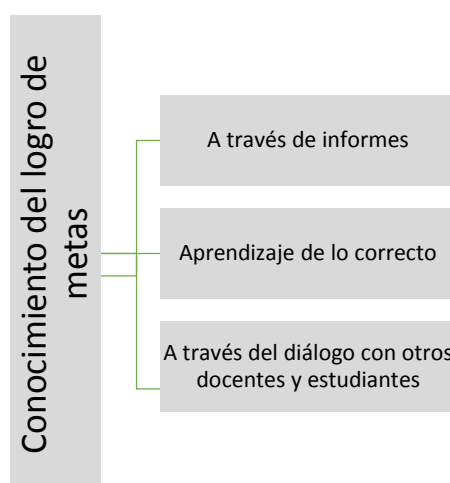


Figura 54. Diagrama de categoría de conocimiento de logro de metas

La Figura 54 presenta la categoría de conocimiento del logro de metas la cual

se asocia íntimamente con la categoría discutida anteriormente sobre el seguimiento del logro del aprendizaje. Los alumnos perciben que los informes escritos y orales, los trabajos de investigación y el diálogo crítico con otros compañeros de clase y con los docentes, son útiles para saber si han logrado o no las metas de aprendizaje. Los estudiantes insisten en que los aprendizajes que procesan deben ser formadores, lo que requiere el uso de una diversidad de instrumentos de evaluación que conlleven la misma función.

Sin embargo, al comparar estos datos que los alumnos expresaron con el prontuario modelo de curso del Anexo I, se puede observar la incompatibilidad de los comentarios con la práctica docente real de algunos profesores. Por ejemplo, la sección 11 de dicho documento trata acerca de la evaluación que usa el profesor. El artículo 11.5 expresa que uno de los trabajos que utiliza el docente para evaluar al alumnado consiste de un proyecto especial de reposición de nota. En realidad, la función que se deriva del uso de este trabajo no es una formativa sino remediativa. Además, se clasifica literalmente a este tipo de alumnos que requiere de dicho trabajo como “aquellos estudiantes que fracasen (porcentaje de D o F) en algún examen”. Esto refleja la disparidad que existe entre la percepción, la teorización e implementación de la evaluación de acuerdo a lo que se da realmente en el aula. Algunos alumnos y profesores expresaron que la evaluación hace uso de tareas o actividades de tipo crítico. Sin embargo, la práctica real y los documentos docentes institucionales presentan un profundo contraste acerca de la naturaleza, función y aplicación formativas de la evaluación como actividades y métodos que están íntimamente asociados con la enseñanza y la construcción del aprendizaje.

La duodécima pregunta plantea lo siguiente: ¿Cómo participas de los procesos de tu propio aprendizaje? Esta pregunta exploró si los alumnos son constructores de su propio aprendizaje de manera autónoma y si la enseñanza se estructura y aplica de manera democrática con un carácter ético emancipatorio.

Los participantes narraron que se sienten participantes de los procesos que tienen que ver con su propio aprendizaje, particularmente cuando son expuestos a experiencias de estudio que utilizan la investigación educativa como método, los internados (Ej. prácticas en diferentes contextos como congregaciones religiosas, oficinas de acción social de municipios o pueblos de Puerto Rico, etc.), además de charlas dialógicas dirigidas. Puntualizaron la importancia de establecer un balance o equilibrio entre lo académico y el ámbito estético que se relaciona con lo espiritual, lo

que implica un proceso de enseñanza y aprendizaje integral. Otra manera significativa de participación en la formación de su propio aprendizaje la representó el poner en práctica lo aprendido a través de la acción en internados periódicos o proyectos de servicio varios contextos sociales. Esto lo refirieron como un aprendizaje participativo.

De acuerdo a lo dialogado con los alumnos, la Figura 55 presenta la categoría de proceso de aprendizaje. El aprendizaje se efectúa efectivamente cuando es configurado en base a contextos y actividades concretas y no en condiciones que se alejan de la realidad de los que aprenden. Consecuentemente, los alumnos consideraron que algunos profesores utilizan métodos evaluativos que fomentan dicho aprendizaje. Entre dichas actividades mencionaron los internados en diversos contextos en los que pueden poner en prácticas las destrezas, competencias y conocimientos adquiridos.

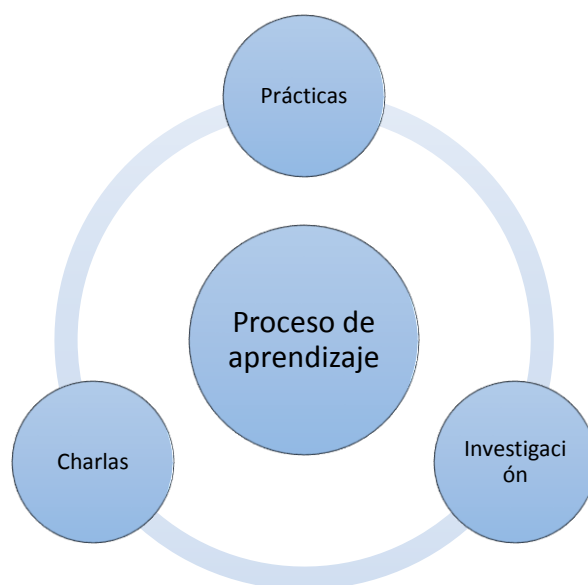


Figura 55. Diagrama de categoría de participación del proceso de aprendizaje

Tales actividades apuntan a la definición del aprendizaje como un proceso constructivo interno en el que el sujeto se reorganiza cognitivamente a la vez que enfrenta conflictos cognitivos, sociales, personales, de todo tipo. La interacción del sujeto con los problemas y personas del ambiente real donde practica lo que ha aprendido motiva a una continua búsqueda de conocimientos conjuntos a través de un aprendizaje interactivo, dinámico, integrando los contenidos del curso con las experiencias. De esta manera se va operando un cambio en el significado de la experiencia misma que imbrica la enseñanza-aprendizaje. Partiendo de lo que ya sabe, el alumno integra experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje

aprovechándolos para su beneficio y el de los demás, desde un enfoque interpretativo de resolución de problemas. Tanto la experiencia como los conocimientos previos de los alumnos permiten la interacción de nuevos procesos cognitivos, socio-afectivo, valorativo y motrices. Así, el proceso de aprendizaje enfatiza aprendizajes en los que se construyen significados llevado a cabo en contextos sociales, culturales, históricos y políticos. Lo previo está de acuerdo con lo que proponen Ausubel (1968), Vygotski (1978), y Ausubel, Novak y Hanesian, (1978), según se explicita en la revisión de literatura.

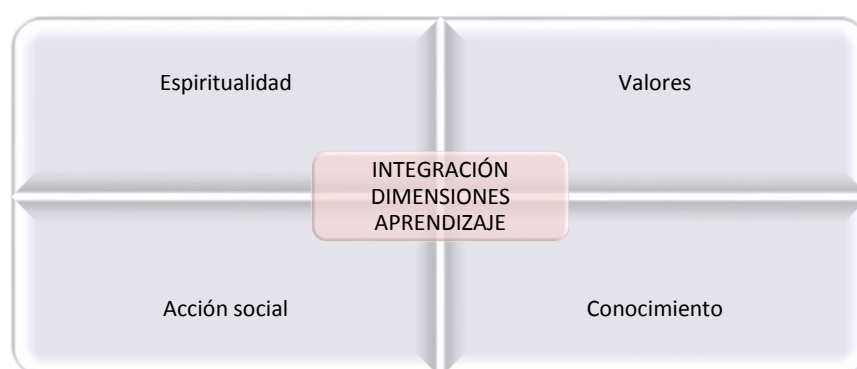


Figura 56. Diagrama de categoría de integración de dimensiones del aprendizaje

La Figura 56 representa la categoría de integración de dimensiones de aprendizaje. Los alumnos mencionaron varios elementos que forman parte de las dimensiones que el aprendizaje integra: espiritualidad, valores, acción social y el conocimiento. Defienden que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben fundamentarse en los principios transformadores que son parte de la misión primordial de la educación. Ésta sustenta la afirmación que todas las personas son iguales en dignidad y derecho. También debe aportar en la creación de condiciones sociales que aseguren la integridad física y psíquica de cada individuo, promoviendo así la realización espiritual y material. La idea que los alumnos manifestaron sobre la integración de dimensiones del aprendizaje parte de la noción de desarrollo integral de la persona la cual está concebida no sólo por las dimensiones fisiológica y psicológica, sino también por la material y la espiritual, que refleja lo estético, lo artístico. En este sentido, el alumno, en cooperación con el profesor, asume el rol de “connoisseur” según Eisner (1977). De esta forma, tanto el docente como el estudiante actúan desde una visión educativa crítica que tipifica el rol de un artista formador. La integración de las dimensiones del aprendizaje ayuda al alumno a reflejar las necesidades del mundo actual real relacionándolas a las habilidades de resolución de problemas y construcción

del significado del conocimiento procesado. Los alumnos aprenden y resuelven los problemas mostrando así su razonamiento y habilidad para transferir el aprendizaje y reflejando los valores de la comunidad intelectual (Eisner, 1977: 135-150).



Figura 57. Diagrama de categoría de evaluación del aprendizaje integral

La Figura 57 presenta la categoría de evaluación del aprendizaje integral como un componente necesario en el bagaje y actuación pedagógica del docente. Esta evaluación integral incluye que se aplique el conocimiento a través de un servicio genuino en la comunidad donde coexisten los discentes. La labor social debe ser proactiva que dignifique al ser humano, tenga la creencia que tenga, o aunque tenga un pensamiento discente al del que está construyendo su aprendizaje acerca de algún tema. La evaluación de este tipo fomenta la unidad y el trabajo en equipo de los sujetos en cuanto a la tarea de investigar sobre los hechos de cada conflicto. Dicha tarea aglomera métodos y técnicas formativas. Por ejemplo, la conversación dialéctica y crítica alude a destrezas de pensamiento profundo como la interpretación y la reflexión. Para cumplir con estos propósitos, se hace imprescindible la participación activa de la institución y todos los que la representan, en cada uno de los procesos educativos. Es deber de cada sujeto que participa en el desarrollo de las actividades educativas del aula trabajar en colaboración recíproca de modo que la evaluación funcione como un agente que asista a la enseñanza y al aprendizaje integral, en igualdad de condiciones con el propósito de integrar socialmente a cada persona.

Los estudiantes argumentaron que se debe evaluar más la integración de los aspectos académicos, valorativos, espirituales y de acción práctica, fomentándose así una dinámica de verdadera unidad en lo que se aprende. Defendieron el deseo de que la institución universitaria se integre más a la labor religiosa y social, tal y como se expresa en la misión y propósitos de las políticas institucionales. Los alumnos

expresaron algunas sugerencias para el mejoramiento institucional y el perfeccionamiento de la dinámica del aula de clases.

4.1.4.4 Análisis de observaciones de reuniones y clases demostrativas

La técnica de observación que utilicé en este estudio fue la de observación participante. En términos generales, la observación se refiere al registro de conductas (ya sean visibles o indirectas) detectadas en las personas que participan en la investigación. En el caso del método teórico de la investigación acción, el investigador participa directa y activamente como miembro del grupo de sujetos estudiados. Para conocer bien una cultura y sus problemas es necesario introducirse en ella y recoger los hallazgos sobre la manera en que viven.

Las observaciones sistémicas requieren de una planificación. Este paso toma en cuenta cuestiones como lo que se va investigar, cómo se observa, dónde se observa, qué se va a observar, cuándo y cómo registrar y analizar las observaciones. Así mismo, lo observado se plasma por escrito a través de un registro de la información percibida y obtenida. En este caso, se usó también la filmación del evento o fenómeno en la dinámica diaria de dos clases. Para registrar las observaciones, se transcribió la información observada en las aulas haciendo uso de un diario de notas o registro narrativo o anecdótico. El lenguaje utilizado en la narrativa de las observaciones es natural y sencillo. Se circunscribe al análisis de los elementos importantes de lo observado de acuerdo a los objetivos y preguntas de investigación.

En esta sección se presenta el análisis de las observaciones de la reunión llevada a cabo en la oficina del presidente de la institución educativa bajo estudio con el grupo de directivos participantes en la investigación. La reunión se llevó a cabo el 7 de abril del año 2011. El modelo de investigación fue cualitativo con un enfoque hermenéutico acorde con el diseño del método de investigación acción. De acuerdo con mi rol de investigador, informé al presidente la intención del estudio sustentando el tema y problemas detectados como unos que podrían beneficiar a todos en la institución en cuanto al mejoramiento de la calidad del aprendizaje de los la sociedad puertorriqueña. Durante la conversación presenté los elementos de diseño, organización e implementación de esta investigación. El presidente y demás agentes administrativos formularon preguntas pertinentes que resaltaban la importante contribución que este estudio podría otorgar al mejoramiento institucional.

Entre las preguntas que dirigieron la conversación aparecen las siguientes: ¿En

qué consiste la investigación? ¿Cuáles son los procedimientos de investigación que piensa utilizar (entrevistas individuales o grupales, con alumnos o docentes o funcionarios administrativos, observaciones de clases)? ¿Cuál será el uso que le piensa otorgar a los resultados de la investigación? ¿Podríamos utilizar los resultados de la investigación para identificar áreas y maneras en las que podemos mejorar?

La muestra para esta entrevista de tipo abierta fue la siguiente: un presidente de la institución y una decana académica. El criterio para seleccionar la muestra de esta sección consistió en que estos sujetos ocupaban posición de autoridad en cuanto a las decisiones administrativas de la institución. No fue al azar ya que el presidente en consulta con la decana académica eran los que podían emitir autorización para llevar a cabo el estudio y operar sus procedimientos dentro del ámbito institucional. El permiso o autorización para operar era indispensable. La función del presidente fue declarar su aceptación para que pudiera proceder la investigación en el plantel. La función de la decana fue crucial al momento de seleccionar la muestra de estudiantes y de docentes para las entrevistas grupales a profundidad así como para las observaciones de clases. Ella les envió a los profesores una carta oficial de presentación del tema de mi tesis doctoral además de invitarles a cooperar para la selección de grupos de entrevistas focales, observaciones de clases entre otros aspectos relacionados con la implementación de metodología de esta investigación. El contenido de la carta aparece en el Anexo G. Al mismo tiempo, la decana académica y el presidente institucional recomendaron expresamente la inclusión de los estudiantes de segundo año y años subsecuentes de estudios para las entrevistas focales.

Durante la reunión de entrevista focal inicial con los directivos, introduje una breve explicitación acerca del tema y los objetivos de la investigación. También, explicité el enfoque teórico bajo el cual se enmarca el pensamiento que sustenta la investigación. Ofrecí una descripción sobre la puesta en acción del método y las técnicas de recogida de hallazgos a utilizar. Dicho lo anterior, orienté al grupo de administrativos acerca de los procedimientos de la entrevista. A su vez, éstos sugirieron algunos puntos importantes sobre posibles pasos logísticos que podría seguir para realizar el estudio de acuerdo con las políticas institucionales de la universidad, particularmente aquellas relacionadas con leyes sobre comportamiento ético que protegen la privacidad de los sujetos participantes y aseguran la confidencialidad de procesos. Por ejemplo, la decana mencionó que ella podría enviar una carta que presentara el tema y los propósitos de mi investigación de campo. También, solicitaría

al profesorado que permitieran un tiempo breve de aproximadamente cinco minutos de orientación al estudiantado sobre los pormenores de los pasos y técnicas a implementar (ver Anexo G).

El presidente y la decana recomendaron utilizar ciertos salones que estaban disponibles para llevar a cabo las entrevistas focales con los alumnos y los profesores, una vez obtenido el consenso de quiénes deseaban participar. La decana mencionó que el mayor número de estudiantes que estaba disponible para poder seleccionar la muestra era durante las noches y los jueves en la tarde. Ella declaró el compromiso de escribir un correo electrónico a todos los docentes para describirles las técnicas a ser implementadas y solicitarles que cooperaran los que estaban interesados.

Los participantes directivos de esta primera reunión exploratoria sugirieron que los hallazgos de la investigación pudieran ser utilizados e incorporados en el proceso de la planificación estratégica de la institución. Específicamente, estaban refiriéndose a que los resultados podrían ser útiles para mejorar la calidad de ofrecimientos educativos y procedimientos administrativos. Esto respondió al hecho de que la institución iba a recibir una visita de la agencia acreditadora “ABHE” (acrónimo en inglés para “Association of Biblical Higher Education”). Dicha agencia es la encargada de acreditar instituciones universitarias de artes liberales con ofertas de programas de teología, en todo Estados Unidos y territorios como Puerto Rico.

Respecto al ambiente general de la primera reunión, el investigador percibió una actitud de apertura, interés genuino en aprender y mejorar, además de un clima de aceptación. Uno de los comentarios del presidente confirma lo anterior: “Tu trabajo de investigación puede ser de mucha utilidad para ayudar a la institución a mejorar los aspectos débiles que presente, especialmente en este momento en que estamos próximos a recibir la visita de la agencia acreditadora”. Se percibió que el trabajo podría contribuir de algún modo a resolver algunos problemas internos que estaban experimentando en la universidad.

Ante esto, la actitud de la decana reflejó solidaridad y colaboración al manifestar sugerencias que permitieran una planificación estratégica para la implementación de futuras fases de la investigación de campo. Ella se encontraba también en su proceso de explorar alternativas para estudiar el doctorado en educación en otra universidad. La decana me presentó el personal de la Biblioteca donde me ofrecieron un espacio para utilizar los recursos de investigación y poder dialogar con alumnos y profesores participantes.

Aunque fueron pocos los profesores y estudiantes que manifestaron voluntariamente su deseo de participar en la investigación, la carta de autorización de la decana fue clave pues propició la oportunidad para interactuar de manera honesta y auténtica con todo el personal de la universidad que realmente estaba interesado en aportar para el mejoramiento de la institución, del profesorado y de los alumnos. Durante estos y otros momentos similares en los pasillos de la institución, se fue formando de forma natural la plataforma de comunicación para intercambiar impresiones de manera informal con algunos docentes, estudiantes (especialmente los de origen internacional), personal administrativo (directora de admisiones y práctica en la comunidad), entre otros. Las interacciones que utilizaron el diálogo abierto ofrecieron detalles acerca de la organización institucional, práctica real de la filosofía y políticas educativas en las aulas de clases, desafíos administrativos internos, entre otros asuntos que me ayudaron a entender el contexto más en profundidad.

Durante dos días acudí a presenciar clases demostrativas de los cursos de Sociología de la educación y Teología. En cuanto al primer curso, antes de comenzar la clase, el profesor me ofreció una descripción somera acerca del progreso de los alumnos en relación con las destrezas que estaban cubriendo en ese momento. Hizo referencia a la secuencia curricular de contenidos enseñados vinculados a apreciaciones de tipo evaluativo en cuanto a la ejecutoria de algunos alumnos. Mencionó que algunos estudiantes evidenciaban escaso conocimiento acerca del contenido de la Sociología de la educación. Relacionó algunas destrezas del curso con el pensum de cursos que según su opinión, los alumnos deberían conocer antes de tomar el curso con él. Acerca de esto expresó que “Necesitan tomar cursos que se relacionen con la antropología educativa o en los cuales se investigue acerca de la situación actual de la educación en las instituciones educativas de Puerto Rico”.

La clase contaba con 15 estudiantes. Trece estudiantes eran oriundos de Puerto Rico y dos de la República Dominicana (con varios años de residencia en Puerto Rico). El profesor de Sociología de la educación comenzó su clase declarando a sus alumnos los criterios de evaluación por escrito. Luego, procedió a explicitar lo que se espera de ellos en cuanto a su aprendizaje. Esta acción particular del maestro se asocia con el establecimiento de metas de aprendizaje utilizando como referentes varios criterios así como objetivos de enseñanza. Al explicar los criterios, el docente estaba invitando a los alumnos a participar del diseño de su propio aprendizaje pues aunque estaban preplanificados, se dio la oportunidad a la negociación de éstos. En este sentido, se

percibió que el docente tomó en cuenta los intereses de los alumnos y el conocimiento previo que poseían al momento de introducir un nuevo material de estudio. Esto es congruente con la enseñanza y el aprendizaje desde la racionalidad práctica sociocrítica que toma en cuenta el bagaje cultural contextual y de conocimiento del alumno en las actividades del aula. Este tipo de educación lo describen Rivera Machado y Piñero Martín (2006: 28) como “un proceso de construcción personal y colectiva que permite al hombre y a la mujer tomar conciencia del contexto que lo condiciona, aprenderlo, comprenderlo, valorarlo y poder actuar e incidir en él en forma positiva...”.

La asociación que el profesor establece acerca de los contenidos y su implementación integrada para que propicien en el alumno una efectiva construcción del conocimiento, es congruente con lo que Drake (1998) expone acerca del currículum integral. Él defiende que el proyecto curricular debe estar centrado hacia el aprendizaje pues motiva a los alumnos a aprender y mejorar su proceso de construcción y aplicación del conocimiento. Estos principios están alineados conforme al tipo de enseñanza y de evaluación que se practican en el acto educativo (págs. 1-3). La acción del profesor confirmó este tipo de alineamiento entre la evaluación por criterios negociada, el contenido de lo que está enseñando, y sobre el cómo está intentando enseñarlo.

Seguido, el profesor realizó un repaso del tema que estaban analizando a través de la presentación de diapositivas mediante el uso de proyector y computadora portátil. El tema era el de comunidad. Asimismo, el docente invitó a los alumnos a participar de la observación de las diapositivas mientras formulaba preguntas que procuraban establecer observaciones contextualizadoras. Algunas de las preguntas fueron: ¿Qué costumbre cultural identificas en las diapositivas? ¿Cómo se celebra dicha costumbre en las comunidades de varios pueblos de Puerto Rico y cómo la contrastas con otras formas de manifestación en otros contextos de países distintos? Las preguntas parecían mantener el interés de los alumnos enfocado en la observación sistémica de las diapositivas y su contenido visual relacionado con el tema del día.

Acorde con lo que se implementó en el aula, la orientación curricular del profesor habla de un plan cultural que se va concentrando en situaciones y temas específicos que se discuten e investigan en el aula. Esto es una perspectiva importante en el desarrollo integral de cada individuo. Así, la cultura ayuda a aprender a derivar significados de los temas y destrezas que se quieren desarrollar. También, contribuyen a aprender a socializar, a aprender conocimiento, a que cada sujeto se sitúe en la vida de una manera o de otra, desde una aproximación intelectual, emocional y actitudinal

propia. En este proyecto cultural no existen asignaturas sino campos de conocimiento que son los que van configurando el plan cultural sobre cómo se concibe al mundo, la identidad del ser humano, los procesos de socialización, entre otros aspectos.

En ocasiones, el profesor ofreció explicitación adicional sobre características de las interacciones culturales de poblaciones procedentes de distintas etnias y las implicaciones sociológicas de esta dinámica para la formación de identidad cultural en el contexto individual y el comunitario. Mientras invitaba a los alumnos a observar, describir y criticar las costumbres de distintas comunidades, el profesor estaba tratando de que los alumnos reflexionaran sobre el sentido que éstas pueden ejercer en la formación de la identidad personal cultural y el funcionamiento de la sociedad. Con esta actividad, el profesor está sentando las condiciones para que los alumnos generen sus propios interrogantes con respecto a valores que se pueden dar en tales interacciones culturales comunitarias, como por ejemplo, la justicia y la equidad social, el desarrollo de una identidad patriótica democrática, entre otros. Ante esto, el profesor pide a los alumnos que ofrezcan ideas y ejemplos concretos en los que se pueden observar los valores comunitarios estudiados en el contexto de vida del Puerto Rico actual.

El tipo de preguntas formuladas estaban centradas en una dinámica de problematización sobre la condición de enseñar el contenido curricular de tal manera que apele a la conciencia social de los alumnos y la formación o deconstrucción de ésta. En este sentido, los interrogantes sirven como una manera de evaluar formativamente distintas variables y situaciones del contexto sociológico además de fomentar el desarrollo de una conciencia social en el alumno desde una perspectiva crítica y constructiva. Esto coincide con la acción problematizadora que se deriva de la perspectiva práctica sociocrítica que según la descripción de Freire enfatiza educar desde el educando, desde su propio contexto, para desarrollar una concientización social que sea justa en contraste con una educación opresora (Freire, 1970).

El segundo grupo observado fue el del curso de Teología. Este grupo pareció ser más expresivo en cuanto a inquietudes que tenían sobre el material que estaban estudiando. Antes de comenzar la clase, un estudiante comentó a otro en tono de preocupación: “A ver si te acuerdas de esto”. Esto dio la impresión de que iban a tomar un examen escrito y que estaban tratando de memorizar algunos detalles específicos relacionados con el campo de la teología. En realidad, estaban intercambiando impresiones acerca de un trabajo crítico que tenían que realizar.

El profesor de Teología comenzó su clase introduciéndome como investigador

y observador. Acto seguido, un alumno preguntó al docente acerca de lo que profesor estaba solicitando en cuanto al diseño de un trabajo escrito que consistía de un ensayo crítico sobre algún tema de interés para los alumnos dentro del contenido del curso. El profesor facilitó fuentes bibliográficas de calidad académica acerca del tema en cuestión. La acción del profesor en este caso se observó como una de facilitador de fuentes primarias de información para que el alumno lleve a cabo un proyecto de investigación. Dicho instrumento de evaluación, en conjunto con el proceso que explicitó el profesor para la confección del trabajo escrito, se configura desde una función formativa e integradora. El objetivo principal del trabajo estuvo centrado en una perspectiva de evaluación alternativa que fomenta la construcción significativa de aprendizaje en vez de una memorística. Al ser un ensayo crítico, la evaluación asume una postura procesual y participativa en la que el alumno adapta su aprendizaje mediante el análisis e interpretación de contenidos estudiados aplicando sus saberes dentro de un marco de situaciones de problema.

El profesor utilizó el método instructivo de conferencia además del interrogatorio con preguntas críticas sobre el tema estudiado. El tema teológico del día era la naturaleza del pecado. El libro de texto principal para las discusiones del aula es el de *Teología sistemática* de Wayne Bruden. Las preguntas que el profesor usó para dirigir las discusiones estaban dirigidas a fomentar la interpretación de los conceptos desde varias perspectivas teológicas así como epistemológicas. En otras palabras, eran preguntas que según el docente: “invitan a pensar y procesar los contenidos el curso”. Al enfocar la enseñanza desde varias aproximaciones conceptuales, percibo que mi colega estaba tratando de reforzar la competencia curricular crítica la cual pretende el desarrollo de una actitud y capacidad del sujeto para participar de procesos de regulación de conflictos, destrezas dialógicas resaltando la capacidad de tomar decisiones sobre cómo enfrentar desafíos similares. Esta dinámica de enseñanza-aprendizaje del docente demuestra respeto al momento de aprendizaje, manera de pensar y experiencias de los alumnos, encaminándolos a aprender desde distintas concepciones, creencias y campos del saber.

De acuerdo con el estudio de Fernández Pérez (2006) sobre indeterminaciones multidimensionales en la acción educativa y la formación de los docentes, la práctica de este docente (por lo menos el día en que fue observado) contempla el alcance de varias dimensiones dinámicas en la construcción del conocimiento, lo cual responde a su vez a lo que denomina Fernández Pérez como *transmomentos pedagógicos* del

currículum y del aprendizaje. Esto demarca una pluralidad dimensional antropológica en cuanto al desarrollo integral del individuo. Dichas dimensiones del aprendizaje o transmomentos son: a) conocimiento /saber cognitivo que persigue la programación de objetivos procedimentales y actitudinales, contenidos interdisciplinarios y temas transversales; b) actuación técnica (actuar del saber hacer, conocimiento práctico del intervenir que es congruente con la metodología y los procedimientos que organizan las actividades del aula); c) decisión libre y ética (querer hacer con lo que se sabe y lo que se sabe hacer en los que la evaluación se postula como acción de investigación formadora); d) estética (disfrutar el saber y el hacer, del mundo afectivo dirigido a la realización integral del ser, lo que es congruente con el perfeccionamiento permanente de la práctica).

El docente utilizaba declaraciones que motivaban a los alumnos a defender o criticar distintas posturas acerca del tema. Por ejemplo, expresó: “Hay que tener cuidado con decir que Dios es ético, pues si así fuera, sería un Dios malo ceñido a normas o reglas. En ese sentido, un Dios ético no puede tener misericordia”. Un alumno completó la declaración del profesor de acuerdo con lo que había estudiado del libro de texto y sus experiencias. Ante la respuesta del alumno, el docente le reforzó positivamente diciéndole: “Tienes A”. El alumno respondió: “Estoy aprendiendo”. Al usar este tipo de técnica de discusión dialéctica el profesor estaba dando la oportunidad para exponer y confrontar sobre razonamientos contrarios entre sí. Esta técnica coincide con uno de los propósitos de la evaluación formativa del aprendizaje el cual consiste en dar forma al proceso educativo de manera que se adecúa conforme a los intereses, necesidades y experiencias del alumnado. El propósito ulterior es el de dirigir a los alumnos a enfrentar los desafíos cognitivos a la vez que intentan derivar de manera discente otros conceptos, nuevos significados que sean transferibles a su propia identidad, conducta y comunidad en la que coexisten.

Durante la discusión socializada y crítica que se observó en el aula, surgieron varios temas paralelos al tema principal. El profesor favoreció la exposición de argumentos favorables y contrarios que estuvieran bien documentados y fundamentados en fuentes primarias del campo teológico y otros complementarios. Algunos comentarios del docente propiciaban la interpretación y reflexión sobre dichos temas. En cierto momento, el profesor manifestó: “Hay que tener cuidado con favorecer mucho tal aspecto sobre el otro. Hay que establecer un balance en la teología”.

Consecuente con lo anterior, las técnicas de ensayo crítico, preguntas

desafiantes y discusión dialéctica sirven de retrocomunicación al docente acerca de cómo los alumnos están procesando mentalmente los conceptos estudiados. Además, ayudan al docente mediante el ofrecimiento de información relevante acerca de las decisiones a tomar en cuanto a sus estrategias de enseñanza, al mismo tiempo que sirven para motivar a los alumnos a aprender (Álvarez Méndez, 2001b; Stiggins, 2006). En este contexto, los alumnos se convierten en participantes activos de la información resultante de las evaluaciones a la misma vez que pueden analizar su propio progreso para comprender cuál es el siguiente paso en cuanto a su aprendizaje, desarrollo y mejoramiento personal integral (Stiggins, 2006).

Resumiendo las observaciones de los dos grupos de estudiantes en la dinámica de clases, se evidenció una dinámica de participación integradora entre el profesor y el alumno. Se dio lugar para esto particularmente en las clases que trataban el desarrollo de destrezas tecnológicas, además de integrar los contenidos discutidos o investigados a situaciones reales de vida. Se aplicaron de manera efectiva varios métodos de evaluación por parte de los profesores, tanto escritos como orales (Ej. preguntas continuas de interpretación del material, relatos de contextualización del material aplicado a situaciones hipotéticas, exposición oral de alumnos sobre algún tema relacionado con la lección del día, etc.). Se observó que los profesores procuraron la contextualización en su acción de enseñanza tomando en consideración conocimientos, necesidades y experiencias previas de los alumnos de modo que pudieran adaptar el nuevo conocimiento transfiriéndolo en forma de alternativas de solución a problemas que enfrentan.

Las dinámicas de interacción entre profesores y alumnos manifestaron una actitud de empatía y cordialidad durante las clases. Esto se vio al momento en que los docentes formulaban preguntas o aseveraciones críticas de los textos académicos estudiados y de cómo motivaban a los alumnos a argumentar dialécticamente para llegar a consensos sobre los puntos estudiados.

El otro salón del curso de Sociología de la Educación fue reorganizado por los mismos alumnos antes de comenzar la clase del día. De esa manera todos los estudiantes podían establecer contacto visual unos con otros, siguiendo con su mirada al profesor quien variaba de estímulo en ocasiones caminando de un lado del aula al otro de manera paulatina y casi inadvertida.

En cuanto a la acción docente durante las clases demostrativas, los profesores mostraron dominio de sus funciones, utilizaron diversidad de métodos de enseñanza y

evaluación, incorporando recursos tecnológicos relevantes al contenido a cubrir. Hacían referencia a diferentes canales de atención de los alumnos en la dinámica del acto educativo en el salón de clases. De momento, se percibía que tanto los profesores como los alumnos deseaban dar una impresión aceptable ante el investigador. Sin embargo, mientras progresaban las dinámicas de interacción y colaboración en las aulas de clases, pude percibir la honestidad con que cada uno de los agentes realizaba las tareas pertinentes a su rol, ya fuera como docente, o como discente, o como administrativo. Los profesores evidenciaron empatía en su interacción con los alumnos en las aulas, así como en los pasillos y otros lugares del campus universitario. Cada vez que un alumno se acercaba a ellos, éstos les atendían aun fuera de horas de tutorías, ya fuera para responder a inquietudes de los alumnos acerca de trabajos o proyectos asignados, o buscando consejería ante situaciones de problemas personales.

4.1.4.5 Análisis de documentación sobre la política institucional universitaria

En cierta sesión de las varias reuniones celebradas con la decana académica en turno, ésta tuvo a bien facilitarme el *Catálogo General* de la Institución en formato digitalizado. Luego de estudiarlo, a continuación presento un discurso narrativo analizando el mismo a la luz de la literatura revisada, la descripción acerca de la interacción con diversas personas en el plantel educativo, y las observaciones de eventos detectadas desde la realidad de vida y cultura de la institución.

En esta sección se analizaron las políticas institucionales establecidas por la institución educativa bajo estudio. Primordialmente, basé este análisis en la secciones del catálogo que contienen la visión y funcionamiento de la universidad. En términos generales, la visión de la institución está encaminada a equipar y capacitar al estudiante con una educación de excelencia. Esto se refiere a la intencionalidad de ofrecer un servicio educativo y apoyo académico de la mejor calidad posible de acuerdo con tendencias contemporáneas en este campo. Parte de la filosofía educativa que procuran se basa en “tener un diálogo académico interdisciplinario y una visión integral del conocimiento humano fundamentada en los estudios teológicos, humanísticos, filosóficos, históricos, psicológicos, sociológicos y científicos” (pág. 16 del *Catálogo General*).

Comparando lo previo con la observación del grupo de Teología, el docente afirmó esta perspectiva interdisciplinaria y transversal del proyecto curricular. Sus

discusiones de clases tenían la intención de que el alumno argumentara críticamente los postulados teológicos presentados en las fuentes de información utilizadas en contraste con otros saberes de distintas disciplinas. En este punto, la calidad de la acción didáctica del docente está vinculada al enfoque curricular que orienta su enseñanza y la práctica de las demás tareas educativas como lo es la evaluación.

Esto afirma lo imprescindible de la tarea de organizar las finalidades educativas y los contenidos culturales de tal forma que evidencien la progresión potencial desde diferentes niveles de escolaridad (Giroux, 1997). Para cumplir con el propósito de integración teórico-práctico, la evaluación requiere convertirse en carácter procesual que fomente la investigación permanente de contenidos así como de valores, y la crítica para llegar a conclusiones propias bien documentadas y establecer consenso (Ej. Balance teológico que procuraba el profesor del curso de Teología). La evaluación del aprendizaje recupera su función formativa, así como su naturaleza permanente y cíclica, lo cual permite que el docente analice e implemente adecuadamente el modelo mismo de integración curricular en el aula. De esta manera, la evaluación del aprendizaje que suscriben las aseveraciones anteriores le asignan el propósito de valorar los cambios que se operan en el discente como consecuencia del proceso educativo de índole reflexivo, dentro de una organización y postura transversal del currículum.

Los supuestos anteriores sobre uno de los objetivos principales de la institución se evidencian en la práctica docente antes analizada además de estar fundamentados en la revisión de literatura. Desde una aproximación interdisciplinaria del currículum, las destrezas y temas del aula son influenciados principalmente por las metas específicas que persiguen, las cuales tienen que ver con los sujetos, las destrezas y los procesos cuya interconexión facilitan el aprendizaje. Del mismo modo, el estudio de Drake y Burns (2004: 12) asignan el rol de investigador y organizador del currículum al profesor mientras éste toma como punto de partida de su enseñanza los aprendizajes comunes a través de las disciplinas o materias. Los contenidos de aprendizaje comunes se adhieren en las disciplinas para enfatizar destrezas y conceptos interdisciplinarios. Esto permite concluir que la misión institucional se enfoca en formar integralmente al individuo en su vocación profesional de tal manera que sea capaz de responder a las diversas necesidades y problemas que presenta la sociedad.

Otro punto importante sobre las políticas institucionales consistió en determinar la fundamentación teórica o racional que se reflejan en la declaración de la filosofía educativa, las categorías de objetivos educativos y la perspectiva curricular. Se observó

que los objetivos estaban dirigidos al adiestramiento y profesionalización del estudiante con el propósito de preparar académica, intelectual y espiritualmente a futuros ciudadanos profesionales. Además, el enfoque misional de la universidad gira en torno a que los egresados del programa dominen las destrezas para llevar a cabo una labor eficaz, tanto en el ámbito eclesiástico como en el comunitario social. La meta final consiste en desarrollar personas integrales, tanto en su identidad personal como en su intelecto y ejecutoria en el mundo del trabajo.

La visión de la universidad confirma las observaciones previas al declarar que esta consiste en “equipar al estudiantado con educación y adiestramiento académico de excelencia”. Congruente con la visión, se presenta la misión de la institución que describe a la universidad como “una institución a nivel superior que existe para educar y formar integralmente hombres y mujeres, capaces de responder a las necesidades de la iglesia y la sociedad de acuerdo a principios bíblicos, teológicos y académicos”. En el cumplimiento de la visión y misión, la universidad es una comunidad académica que valora el estudio y la investigación. Entre otras dimensiones actitudinales y de inteligencia emocional, valoran el desarrollo personal, la formación académica desde la investigación cualitativa de varias fuentes primarias de información, desde una plataforma curricular interdisciplinaria y transversal. Los resultados de los ensayos críticos e investigaciones que asignan algunos profesores se utilizan como instrumentos de análisis de la realidad en la cual se desenvuelven todos los sujetos participantes.

El documento expresa que la institución y todos sus agentes están comprometidos con la demostración y la declaración de valores universales de vida en bienestar global de la sociedad. Esto va acompañado de la búsqueda, interpretación y reflexión acerca del significado que añade la responsabilidad de ayudar a educar y servir de manera benevolente a otras comunidades en necesidad. El propósito que establece la misión institucional en relación con el aprendizaje y formación integral del individuo propicia que tanto el alumnado como la docencia se autoevalúen a la luz de los principios de vida y sus significados según han sido explorados y aprendidos. Así, el alumno y el profesorado pueden disentir hasta de los principios y creencias aprendidos autorregulando de esta manera su propio aprendizaje mediante la reflexión. Esto no sólo invita a la construcción del conocimiento en el ámbito intelectual sino que motiva a los sujetos a aplicar lo que han aprendido en diferentes situaciones que así lo requieran.

Por otro lado, la institución menciona que valora el desarrollo intelectual, una

actitud ética, el pensamiento crítico y las destrezas de investigación de sus alumnos y profesores mediante un estudio interpretativo interdisciplinario y transversal que se pone en acción en el contexto de la vida diaria. Esta concepción sociopráctica de la puesta en marcha del currículum afirma algunos postulados de Oraisón (2000) sobre las implicaciones de la transversalidad curricular, particularmente en la educación moral. La transversalidad no sólo se refiere a contenidos conceptuales que se intentan adquirir. Pretende también desarrollar destrezas actitudinales y de formación de identidad en todos los elementos del proyecto curricular. Entre sus contenidos figuran conocimientos, competencias, valores, creencias que configuran ejes de impacto de la totalidad del currículum. En este entorno, la práctica pedagógica implementa tales componentes en forma horizontal, vertical y diagonal, integrando el procesamiento del conocimiento desde una acción educativa más balanceada e integrada que facilite su aplicación en el contexto de vida. La misión transversal que la institución valora y requiere de los actos educativos del aula, convierte en urgente la enseñanza crítica que a la vez guarda relación con la educación en valores, los principios éticos, además de integrar todos los procesos educativos (González Lucini, 1993a; Muñoz De la Calle, 1997).

La misión y valores de la institución procuran cumplir con postulados que son congruentes con la teoría crítica explicitada por Carr y Kemmis (1988). Estos investigadores retoman las ideas del saber aristotélico incidiendo en la definición de un saber educativo basado en la reflexión-acción. A causa de este enfoque, el conocimiento pasa por un proceso de reflexión sobre la acción el cual genera conocimiento teórico, al mismo tiempo que permite la transformación de la práctica docente. Los elementos investigados en el *Catálogo General* se asocian a la teoría crítica que se fundamenta en la contextualización del proceso educativo de manera que incida en el desarrollo de la acción y la concepción teórica. Esto repercute en una visión que se basa en las experiencias acumuladas a través de la interpretación y reflexión sobre significados percibidos así como del propio desempeño en la práctica profesional educativa. Además, estos procesos que se dan parten de la acción comunicativa en las actividades educativas del aula liberando la mente de los educadores y de los alumnos, con la finalidad de desarrollar valores humanos e inmutables, como por ejemplo, la libertad, la igualdad, la no violencia, la justicia, la ecología, entre otros (Carr y Kemmis, 1988: 157).

Finalmente, aunque no menos importante, entre los valores que el currículum

intenta desarrollar en sus agentes figura el compromiso con el valor de comunidad. Lo que declara esto es que la institución y sus agentes valoran el ser y el hacer comunidad. Al ser parte integral de la sociedad en que conviven, las acciones que se derivan de los conocimientos y experiencias del aula deben ser dirigidas a responder a las necesidades y problemas de la sociedad. Esta dinámica de práctica transversal axiológica de vida promueve el desarrollo personal que estimula relaciones éticas de respeto y cooperación mutua ofreciendo así respuestas a desafíos y aspiraciones más profundas que enfrenta el ser humano en distintos contextos.

Las políticas institucionales definen la identidad, el funcionamiento y metas de la institución. Esto delimita el alcance y propósitos de los valores de todos los involucrados en el campus educativo. Para que las políticas institucionales sean congruentes en su marco teórico, su misión y las acciones de los sujetos que componen la institución, es necesario reflexionar sobre las prácticas reales. Esto producirá conocimiento teórico dirigido hacia el cambio de la práctica docente. Para esto, es imprescindible que todos los involucrados en el entorno educativo tomen decisiones en conjunto con respecto a la orientación curricular y las tareas de la enseñanza como lo es la evaluación del aprendizaje.

La institución reclama tener una filosofía educativa en la que, como parte de otros objetivos, tres de ellos son congruentes con los conceptos temáticos principales de este trabajo (función formativa y perspectiva integral), los cuales son: a) tomar conciencia de los problemas que afectan la sociedad contemporánea y analizarlos desde una perspectiva moral, académica y profesional; b) analizar académica y críticamente los fenómenos culturales y sociales del mundo contemporáneo desde una identidad integral; c) manifestar una visión integral del conocimiento fundamentada en los cursos de educación general y los de naturaleza interdisciplinaria. En ellos se observa la intención de integrar la problematización y búsqueda de soluciones desde la perspectiva crítico hermenéutica mediante la investigación transversal de valores tanto estéticos como conceptuales académicos, todo lo cual converge en el propósito de una educación que integra y fomenta el respeto aun por los argumentos discentes.

Desde una aproximación de educación crítica, la visión, propósitos y valores que procura la universidad están dirigidos a provocar cambio y transformación del saber y del saber qué hacer y cómo hacer con lo aprendido. Las estrategias formativas y socioprácticas que utilizaron los docentes en su acción pedagógica verifican tales objetivos institucionales. Por otro lado, la percepción de los alumnos y docentes

entrevistados dan razón para pensar que para quien cree la filosofía que inspira la institución, todo fluye por los cauces de la normalidad de las creencias. Por tanto, parece ser que está convencido desde el punto de partida. Lo crítico es cuando esto se plantea desde la participación activa de los destinatarios en los procesos de decisión acerca del diseño, organización e implementación de las políticas institucionales.

Los valores y objetivos de filosofía educativa de la institución defienden el desarrollo de un discente competente, no sólo en el campo ministerial religioso o teológico, sino también en el mundo real contemporáneo. El intento de transformar la realidad que se vive en el aula y en la cultura de los sujetos participantes debe ser permanente. Además, los valores y objetivos de la filosofía educativa parecen ser compatibles con las ideas de Giroux (1981, 1997), entre otros, que tratan acerca de la influencia del contexto cultural en la formación de una política de esperanza para el mejoramiento integral de la pedagogía en su diálogo balanceado entre la teoría y la ideología que conforman la práctica educativa y docente. La obra de Giroux agrupa múltiples tradiciones teóricas que se extienden desde el pensamiento de Marx hasta Paulo Freire convirtiéndolo en un defensor de la democracia radical y oponiéndose a tendencias antidemocráticas como el militarismo, el imperialismo o el fundamentalismo religioso. Cumpliendo el carácter dialógico de dichos principios críticos, defiende la idea de la persona como autora y participante de su propia historia propiciando la posibilidad de la acción transformadora en todo evento de aprendizaje y de vida.

En cuanto a la evaluación, las políticas institucionales la describen desde una concepción técnico-científico. Esta percepción se obtiene de la siguiente expresión: “El progreso en los estudios se mide a base de créditos; un crédito corresponde a cincuenta y cinco minutos de clases” (pág. 57 del catálogo). La descripción no especifica si el tiempo de contacto de la enseñanza-aprendizaje es semanalmente, o mensualmente. En este caso, la evaluación es planteada como una manera de medir el progreso en estudios disciplinarios sirviendo una vez más como herramienta de evidencia la frecuente calificación, y mediante la asignación de un valor por créditos a cada curso. Esta sección del documento analizado parece contradictoria. Por un lado, las políticas definen una concepción sociocrítica de los procesos y tareas educativos. Por el otro, cuando se describen tareas específicas como la evaluación del aprendizaje, la concepción que parece prevalecer es la técnica que más bien fomenta el control del estudiante antes que su emancipación. Esto plantea el hecho de que existe discrepancia en la

conceptualización de la evaluación y del currículum. Por otro lado, hay que resaltar que los docentes utilizan maneras alternativas de evaluación del aprendizaje que responden a la racionalidad práctica, pues en vez de medir y controlar, está más cerca de una acción de interpretación y reflexión sobre el progreso en el desarrollo de destrezas y competencias.

De acuerdo con otra sección del catálogo sobre evaluación (pág. 44), los principios de que parten las evaluaciones del aprendizaje están enmarcados en un sistema de calificaciones. La institución declara que las calificaciones son utilizadas para determinar el grado de competencia académica de los estudiantes en un curso dado, y para determinar el promedio acumulativo semestral y acumulativo. Luego, ofrecen una explicación de las calificaciones y las categorías de letras que representan la calidad del trabajo realizado en el que A es calidad excelente, B es trabajo de calidad superior al promedio, C es un trabajo de calidad promedio, D es un trabajo de calidad mínima, y F representa fracaso. Por un lado, algunas políticas como las referentes a las creencias, misión y valores de la institución exaltan el desarrollo integral del individuo mediante una enseñanza que refleje destrezas y principios de pensamiento crítico. Por el otro, de acuerdo con la conceptualización de las políticas institucionales, la práctica evaluativa y curricular que proponen, parecen ser totalmente contradictorias, pues continúa valiéndose de instrumentos que premian al que saca buenas calificaciones y castigan al que no las manifiesta catalogándole como no aprobado (Antibi, 2005).

Esta situación, ya sea bien por ignorancia, bien por el deseo de permanecer en alguna posición de poder y autoridad con remuneración, exige del personal de la universidad que cumpla con las políticas de la institución que los ha contratado. Sin embargo, la práctica real observada en dos grupos de clase demostró que algunos miembros de la institución autorreflexionan acerca de las incongruencias valorativas que presentan las políticas con el fin de atender a los reclamos, sugerencias y deseo de aprender de quienes dan sentido de existencia y acción proactiva, los alumnos.

Desde este punto de vista, la institución del estudio de campo proclama unas políticas educativas que por un lado teórico favorecen, valoran y asumen compromiso con el pensamiento crítico, la integración del individuo, un servicio de calidad ante la sociedad. Sin embargo, la verdadera concepción que subyace responde a un tipo de racionalidad positivista técnica que es etiquetadora de lo exitoso y lo fracasado, en cuanto a contenidos de los cursos de todas las áreas disciplinarias.

Las políticas de esta universidad se perciben de tipo *meritocrático*, en la que

sólo se mide el conocimiento académico pues la escala o referentes de evaluación no hacen referencia a otros valores o acciones del ser humano. En base a lo revisado en la literatura, las investigaciones de Hogan (2007) describen este proceso como un simple juicio que toma en cuenta el conocimiento técnico adquirido. Además tal juicio toma en consideración el producto de objetivos conductuales convirtiéndose en un *assessment* cuantificador de información en cuanto a áreas de contenido curricular. Esta acción es referida en el pensamiento de Álvarez Méndez (2001a, 2001b), Cardinet (1988a, 1988b), Dubet (2005), Carr y Kemmis (1988), y otros como *meritocrática*, clasificadora e injusta pues desvalora otros elementos como los sujetos, valores, actitudes, identidad o carácter personal de los que aprenden. Claramente, se observa una antítesis de sustancia en cuanto a la identidad y funcionalidad que proclama la institución y cómo opera en la realidad en cuanto a sus docentes y alumnos, en relación con la manera en que diseña, organiza e implementa la evaluación del aprendizaje y el currículum educativo.

Respecto a la sección sobre acreditación académica de la institución bajo estudio, las políticas asignan un lugar de prominencia a la obtención de dicha acreditación. La agencia acreditadora se presenta como sello de autoridad que asegura la buena calidad del funcionamiento general de la universidad. Algunos criterios de evaluación de estas agencias es el de preparación de los docentes, centro de recursos de información (Biblioteca), perfil de los estudiantes admitidos, misión y filosofía de la institución, perfil de estudiantes graduados, entre otros. El Catálogo especifica que la universidad está acreditada por el “Caribbean Evangelical Theological Association” (“CEPA”) y por la Asociación Bíblica en Educación Superior (“ABHE”). La acreditación parece ser un elemento de atracción a estudiantes que están interesados en ingresar a alguna universidad. Este sentir responde al valor de respeto institucional que amparan las agencias antes mencionadas ante la identidad y funcionamiento de las universidades que son acreditadas.

El análisis de los hallazgos acerca de los documentos evidenció que la institución bajo estudio presenta un diseño en el cual las políticas institucionales están claramente definidas. Cuenta con la planificación estratégica adecuada para el ofrecimiento del currículum educativo de carácter tanto religioso como de estudios generales seculares. En adición, los cursos diseñados para completar los distintos grados universitarios concurren con sus objetivos y metas educativas ya que llenan las expectativas y las demandas que requiere la sociedad y el campo de servicios religiosos

dentro de la comunidad. El diseño curricular presentado por la universidad está dentro de los parámetros evaluativos que se esperan de las instituciones de educación superior a nivel de Puerto Rico y el resto del mundo.

4.1.5 Triangulación de resultados

La triangulación de datos conforma una técnica de uso común en cuanto al análisis de categorías en la evaluación práctica de la investigación social y educativa. Consiste en la utilización de las diversas y variadas fuentes de información sobre un mismo objeto de conocimiento, con el propósito de contrastar el mensaje explícito e implícito derivado previamente a través de la categorización de los hallazgos observados y discutidos a partir de las distintas fuentes. Su aplicación se fundamenta desde varias aproximaciones, a saber, epistemológica, paradigmática, observación de las acciones de grupos, entre otras, permite analizar las coincidencias o divergencias que se dan en los hallazgos obtenidos del estudio de campo.

Los contratiempos, divergencias y desaciertos son parte esencial del análisis interpretativo de los hallazgos prestando particular atención en el proceso evaluativo crítico de investigación a posibles causas, decisiones tomadas, variedad de enfoques en la práctica educativa. Con respecto a la información que coincide, converge y que contrasta, se convierte en un elemento de evidencia recopilada adquiriendo una mayor fuerza en la investigación al otorgarle solidez argumentativa cualitativa tanto al proceso de investigación como al de evaluación (Lucca Irrizary y Berríos Rivera, 2010).

El procedimiento práctico para efectuar la triangulación metodológica implicó la selección de información obtenida en el trabajo de campo. El próximo paso consistió en triangular la información entre todos los estamentos investigados (grupo focal de profesores, grupo focal de alumnos, grupo focal de directivos). Luego, triangulé la información con los datos obtenidos de los otros instrumentos o técnicas (observaciones de clases y análisis de documentos de la institución), además de contrastar los hallazgos con supuestos del marco teórico seleccionado, en este caso el sociocrítico con enfoque hermenéutico (Cisterna Cabrera, 2005: 68).

El análisis de secciones previas de los hallazgos categorizados fue recogido de distintos instrumentos y técnicas. Tanto dicho análisis como la triangulación que se realizó en esta sección, se presentan en forma de discurso con comentarios convergentes así como contrastantes en relación con los siguientes aspectos: a) contenidos de literatura revisada; b) principios que se ven reflejados en los comportamientos de

profesores, alumnos y directivos; c) concepciones acerca del aprendizaje, su evaluación y el currículum que parecen estar presentes en la práctica docente; d) inferencias acerca del logro de metas de aprendizaje, los instrumentos y técnicas evaluativas utilizadas, y la manera de interpretar resultados a los alumnos; e) características que asume la interacción entre los alumnos y los docentes; entre otros.

A causa de lo anterior, la triangulación metodológica en este estudio es coherente con otros tipos de triangulación como la de fuentes de datos o información. La investigación consideró distintos colectivos y documentos oficiales de la institución así como instrumentos de recogida de información que estuvieran asociados con el objeto de estudio (directivos, profesores, estudiantes, *Catálogo General*, prontuarios, etc.). Es decir, los resultados de la investigación se evaluaron a la luz de los datos aportados por los distintos estamentos grupales implicados en el proceso. Asimismo, se recurrió al análisis de datos secundarios provenientes de documentos sobre la filosofía, misión y políticas institucionales y de la revisión de literatura con el propósito de contrastar los resultados obtenidos con la concepción y paradigma de acción práctica educativa que defiende el marco teórico de este estudio.

La Figura 58 representa la triangulación realizada entre métodos o técnicas de recogida de información según se analizó en el discurso interpretativo. Los vértices de triangulación de técnicas utilizados para el análisis son:

- 1) Análisis de entrevista focal de profesores y directivos)
- 2) Análisis de entrevista focal de alumnos y observaciones de clases (sobre la práctica docente en espacio y tiempo reales)
- 3) Análisis de documentos oficiales de la institución.

Además de utilizar la triangulación metodológica, apliqué la triangulación de datos. Esta consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos de la investigación mediante métodos distintos. Utilizar dos tipos de triangulaciones complementarias entre sí hace referencia a que se ha llevado a cabo una triangulación múltiple. La misma responde a diferentes alcances y niveles de profundidad sobre los problemas que plantea la investigación orientándola a usar un mayor rigor científico cualitativo para llegar a conclusiones más fundamentadas y sólidas.

Los datos se obtuvieron a raíz de la implementación de los distintos métodos de recogida de información. A través de la triangulación, se pudo obtener y contrastar

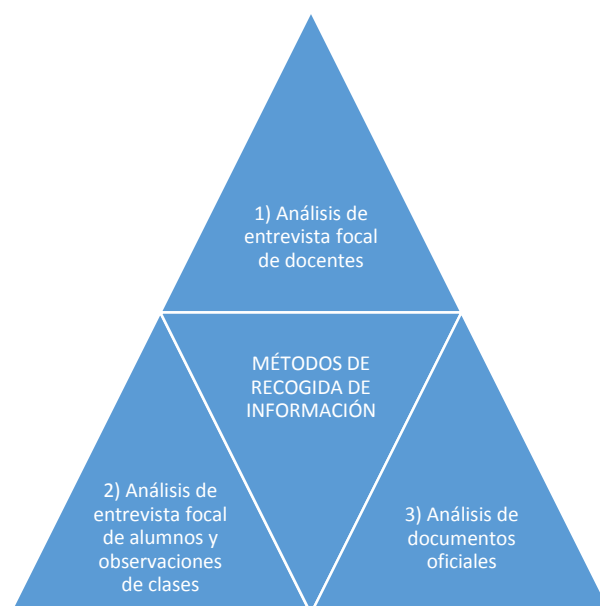


Figura 58. Triangulación de métodos de recogida de información (elaboración propia)

información procedente de varias fuentes o informantes, lo que permitió la derivación de datos concluyentes en torno a tres áreas categoriales amplias: el aprendizaje, la evaluación, y el currículum. La Figura 59 ilustra el proceso de triangulación de datos. La misma representa la utilización de tres fuentes de información así como de informantes. De cada fuente surge una información concurrente o contrastante con relación a un problema en particular o área categorial. El problema general de esta investigación sirvió como punto referencial para realizar el análisis triangulado.

Respecto a la Figura 59, los informantes principales fueron: los cuatro docentes entrevistados que son la Fuente 1 de donde procede la Información 1 (Inf. 1); los cuatro estudiantes entrevistados que constituyen la Fuente 2 de donde se derivó la información 2 (Inf. 2), cuyas clases también fueron observadas (2); y la revisión de literatura y análisis de documentación que componen la Fuente 3, de donde se derivó particularmente lo relacionado con políticas institucionales cara a la naturaleza percibida y la implementación práctica de la evaluación del aprendizaje y el currículum. Las informaciones derivadas fueron trianguladas utilizando el problema de este estudio de campo como punto de referencia además de las categorías que habían sido discutidas previamente.

La Figura 59 presenta un ejemplo de un dato triangulado de acuerdo con las distintas perspectivas de los informantes. En este ejemplo, el dato que emergió después

de haber realizado el análisis triangulado de los informantes de este trabajo fue el de discrepancias entre las concepciones y creencias que tanto profesores como alumnos y hasta directivos evidenciaron de la evaluación del aprendizaje en su relación con la puesta en acción del paradigma sociocrítico que defienden las políticas institucionales.

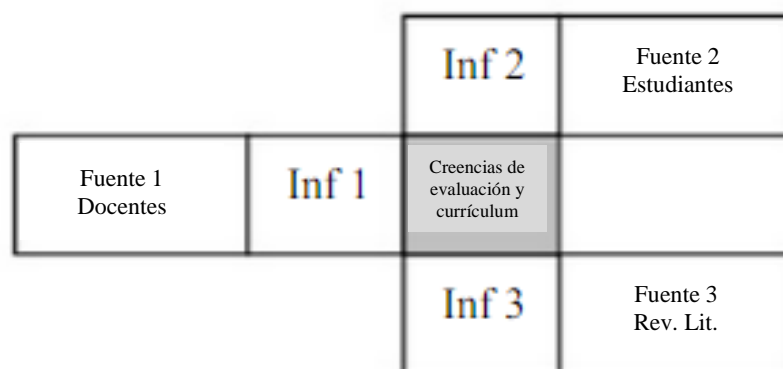


Figura 59. Adaptación de diagrama de triangulación de datos por informantes diseñado por Mora Nawrath (2004: 4)

El problema que se genera de esta investigación toma como base de interpretación y reflexión la propia práctica docente en consulta con la de pares profesionales. Trata acerca de cuán efectivamente se integran la conceptualización, la utilización y la aplicación de las funciones de la evaluación del aprendizaje en el actual currículum educativo que se pone en acción en el aula de la universidad que sirvió de contexto. Además, se intentó analizar si los procesos didácticos se están reflejando en una acción pedagógica que promueve el aprendizaje significativo a la vez que ayudan a mejorar la práctica docente. A raíz del análisis de aspectos relacionados con el problema de la investigación, las categorías discutidas se constituyen en datos convergentes y otras en datos divergentes contrastantes o incongruentes en relación con la concepción que reclamaban conocer y/o practicar los sujetos participantes de entrevistas y observaciones de clases.

A continuación, presento un resumen triangulado de aspectos más sobresalientes de los hallazgos. El modelo de triangulación de datos consistió en el uso de múltiples fuentes de recogida de hallazgos en las que interactúan diversos puntos de vista o perspectivas acerca del tema de este estudio. La Figura 60 ilustra los vértices de esta triangulación.

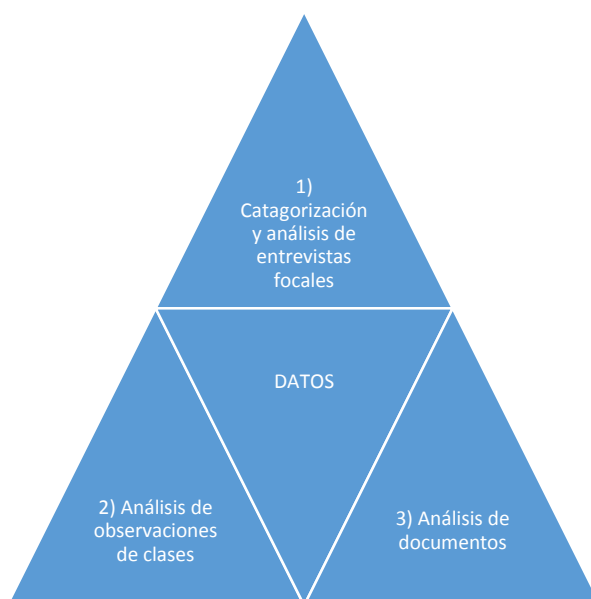


Figura 60. Triangulación de datos (elaboración propia)

La Figura 60 presenta tres vértices en los que fueron comparados y contrastados las distintas informaciones obtenidas. Según los procedimientos metodológicos de este trabajo, primero se categorizaron y analizaron las percepciones y creencias que se podían interpretar de los textos “ad verbatim” de las entrevistas focales con estudiantes y profesores. Segundo, a través de un discurso crítico, se analizaron las observaciones de clases estableciendo conexiones o disparidades con las entrevistas focales en base a la concepción teórica sociocrítica, la percepción y práctica que evidenciaban los sujetos participantes de la evaluación del aprendizaje con función formativa y de perspectivas curriculares. En tercer lugar, se interpretó la literatura revisada que se obtuvo de documentos institucionales.

El punto principal de referencia que se utilizó para establecer similitudes y contrastes fue el problema en la cultura educativa unido a los objetivos de esta investigación. El modelo de triangulación de datos representa la recolección de información del mismo fenómeno desde diferentes puntos de vista de los participantes, tal como se ha recopilado e interpretado. Este modelo sirvió para identificar e impactar a los distintos estamentos poblacionales (1 investigador, 4 estudiantes, 4 profesores, dos grupos de clase de 15 alumnos cada uno, dos directivos) en su intento por identificar y examinar asuntos educativos conflictivos de relevancia para todos, desde diferentes perspectivas y roles. La inclusión de la evaluación de los grupos de participantes generó suficientes datos que fueron analizados, interpretados finalmente, culminando en recomendaciones que fomenten una práctica educativa más relevante y efectiva.

Para la obtención y registro de datos se seleccionó la estrategia de triangulación la cual remitía tres fuentes diferenciadas: Fuente 1 (F. 1)- Docentes (entrevista focal y observación de práctica en el aula); Fuente 2 (F. 2)- Estudiantes (entrevista focal y observación de dos grupos en dos clases diferentes); Fuente 3 (F. 3)- Revisión y análisis de documentación (revisión de literatura y documentos de sobre identidad y misión institucionales).

A partir de los datos que proporcionaron las fuentes de informantes F. 1 y F. 2 sobre su concepción teórica y práctica educativa de la evaluación del aprendizaje y de la perspectiva curricular, surgieron tres áreas categoriales amplias en las que se basaron los discursos interpretativos triangulados. Estas fueron: aprendizaje, evaluación educativa, currículum. Los hallazgos de la entrevista focal de docentes configuran la información 1 (Inf). Los de la entrevista focal de estudiantes, añadido a esta las observaciones de grupos agrupan la información 2 (Inf. 2). La información 3 (Inf. 3) procede del análisis de los hallazgos de la literatura académica revisada y demás documentación que contribuyó al establecimiento de comparaciones y contrastes acerca de las categorías derivadas de las tres áreas categoriales amplias. A continuación presento un resumen triangulado de conclusiones derivadas de dicho proceso y de los métodos de recogida de información utilizados en este estudio.

En relación con el área categorial de aprendizaje, F. 1 y F. 2 concurrieron en que debe estar configurado bajo los propósitos educativos de conocer, entender, procesar mental y moralmente la nueva información, y aplicar el nuevo conocimiento mediante la creación de soluciones alternativas a distintos problemas (Inf. 1 e Inf. 2). F. 1 y F. 2 creen que el conocimiento está ligado a la práctica de enseñanza del docente (Inf. 1 e Inf. 2). En este sentido, el dato que se genera es que el conocimiento no sólo es adquirido a través de métodos o técnicas formativas como la del diálogo crítico y los proyectos creativos de investigación sino que implica también la integración de diversidad de experiencias en contextos diversos en los que se puedan aplicar los conceptos significativos aprendidos. Esta información 1 y 2 es confirmada por la Inf. 3 de F. 3, pues la literatura y documentación de la universidad suscriben a la educación un propósito formador para enfrentar efectivamente desafíos tanto teóricos que fundamentan las creencias como sobre las actuaciones en la vida.

Por otro lado, se observaron incongruencias entre la Inf. 1, Inf. 2 e Inf. 3 ofrecidas por las distintas Fuentes Informantes acerca de esta área categorial. Resalta el hecho de que la F. 3 de la institución demanda el desarrollo de un pensamiento crítico

para aprender cómo ejercer un servicio responsable como buen ciudadano en la comunidad circundante. Sin embargo, algunos docentes manifestaron que no sabían cómo aplicar esto en su enseñanza de tal forma que ésta sea formativa desde la aproximación de un currículum que sea transversal. Hablaban acerca de un aprendizaje memorístico que fuera medible en cuanto a su progreso. A pesar de esto, las observaciones de la práctica pedagógica de dos profesores coinciden con el fomento de un aprendizaje que sea dialógico, constructivo y autorregulado. Estos docentes implementaron actividades de evaluación de fuentes primarias, ensayos críticos sobre textos estudiados y otros trabajos que coadyuvaban la creatividad y la autorregulación del propio aprendizaje de los alumnos.

Las creencias y percepciones que se desprenden del diálogo de F. 1, F. 2 y F. 3 daban a entender que el aprendizaje está asociado a la enseñanza o práctica pedagógica de los docentes, lo que conforma el segundo dato de esta primera triangulación. Para F. 1 y F. 2 el aprendizaje debe darse bajo fundamentos psicológicos interpretativos los que procuran una instrucción que sea diversa en cuanto a la revisión de recursos de textos académicos, que a la vez sea receptiva de reacciones desde otra postura o creencia. Este tipo de aprendizaje, unido a la enseñanza, requiere de fundamentación teórica y de investigación sobre el tema. Las interacciones educativas deben tomar parte desde un ambiente ético de respeto a la diversidad. También debe ser democrático para propiciar la igualdad de participación de los sujetos en los procesos de toma de decisiones sobre lo que se va a estudiar, cómo aplicar lo aprendido y criterios de evaluación del progreso de lo aprendido.

Este segundo dato de F. 1 en este renglón, es divergente con lo presentado por F. 3. La documentación institucional argumenta a favor de un paradigma educativo del aprendizaje que sea sociocrítico, cuya disciplina de procedencia (Ciencias Sociales) conlleva un enfoque de procesamiento de aprendizaje un tanto diferente a la conceptualización de la teoría constructivista, que procede del campo de la Psicología Cognitiva o de Inteligencia. En esta última, sus argumentos tratan acerca de la formación del aprendizaje a través de procesos mentales. Mientras que en el sociocrítico, el procesamiento de conceptos no sólo es un ejercicio intelectual sino que integra la dimensión de interacciones sociales con la intención de automejorarse como persona en su identidad y en sus actuaciones en el contexto donde se desenvuelve.

Acerca del área categorial de evaluación, todos los estamentos de Fuentes coinciden en que se relaciona directamente al aprendizaje de los alumnos como también

a la acción pedagógica del profesorado. Esta interpretación se constituye en el tercer dato triangulado de la segunda área categorial analizada. En cuanto a esta información, F. 1 manifestó argumentos divergentes al declarar una definición teórica de la tarea evaluativa y su puesta en acción en el aula que sirve para medir logros de objetivos. La percepción de la evaluación para este grupo de informantes es que su función es medir conocimientos, información adquirida (Inf. 1 de la segunda área categorial). En forma contrastante, creen que sirve para aprender y desarrollar destrezas considerando la misma como proceso, además de reforzar capacidades de investigación en el alumno. Aunque advierten que la evaluación está vinculada a la enseñanza, también es discrepante el dato de que los docentes no se ubicaron como investigadores de su propia práctica en el aula, lo cual es un componente esencial en la teoría crítica de la educación de perspectiva sociocrítica desde el método de investigación acción.

Las observaciones de grupos de estudiantes (F. 2) arrojaron el dato de que la práctica de evaluación del aprendizaje de dos profesores es consistente con fundamentos de racionalidad práctica. Se observó que estos docentes utilizan trabajos y tareas que ayudan a procesar conocimientos, competencias y destrezas con la meta ulterior de provocar desafíos cognitivos que incidan en cambios de postura conceptual y práctica (Inf. 2 de la segunda área categorial). Estos docentes, utilizaron en sus clases el interrogatorio crítico de fuentes de información textual desde marcos teóricos divergentes procedentes de diversas disciplinas como los de Teología, Educación, Psicología, entre otras disciplinas. En el mismo sentido, la Inf. 2 es compatible con la consideración de que tanto la evaluación como la enseñanza deben promover la autonomía del aprendizaje convirtiéndolo en responsabilidad del alumno mientras recibe la mentoría de su profesor. La práctica de la evaluación desde el paradigma sociocrítico se constituye en el cuarto dato triangulado de esta segunda área categorial.

La evaluación debe propiciar que los profesores sean competentes en cuanto a sus acciones pedagógicas. Según los alumnos, los docentes deben ser expertos, no sólo en la materia que enseñan sino también en la propia manera de enseñar. Para ello, recomiendan que el docente debe actualizarse profesionalmente de tal manera que cuando aplique la evaluación del estudiantado puede servirles a éstos para saber cómo dominar las competencias académicas, axiológicas, actitudinales, espirituales, en fin, de todo tipo. La percepción de F. 2 es que la evaluación, unida a la acción pedagógica, cumple con funciones formativas otorgando al alumno la destreza de saber pensar cómo cumplir con aspiraciones personales y vocacionales futuras mientras va recobrando un

sentido profundo de pertenencia sobre el conocimiento que va construyendo.

Otro aspecto relevante de la Inf. 2 fue la diversidad cognitiva, afectiva, valorativa que los profesores afirmaron como parte de la misión de la enseñanza a través del uso de la discusión dialógica del aula y que atienda a la diversidad cultural y de paradigmas de pensamiento. Tanto los profesores como los alumnos consideraron importante que los procesos educativos, incluyendo los de la evaluación y el currículum, deben ser más inclusivos y abiertos a espacios y elementos seculares, lo cual motivaría un verdadero desarrollo de pensamiento crítico, pluralista y de respeto mutuo a los otros.

La Inf. 2 presenta la idea consistente en que la docencia debe ser impartida en atención a la diversidad (Ej. población internacional, de creencias religiosas, de evaluación de conceptos y destrezas, de contenidos curriculares globales y a la vez especializados). Este sería el quinto dato triangulado. La evaluación y la práctica docente que la acompaña deben ser inclusivas de todas las religiones, razas, y nacionalidades. De esta manera, se reafirma la defensa por continuar evaluando y enseñando en un ambiente universitario que sea ético, democrático, de respeto a otras opiniones, creencias e ideologías distintas de la propia. Según F. 1 y F. 2 esto puede ser posible mediante el análisis de fuentes primarias de información y el intercambio empático de conocimientos y experiencias en los diálogos del aula. También, a través de una congruencia entre la teoría y la práctica docente, la misión institucional de desarrollar individuos plenos, felices y con valores universales en interacciones que se basan en la autorreflexión, la innovación, la transformación del conocimiento y la transferencia efectiva de éstos como soluciones a conflictos. Esto persigue el cumplimiento de principios educativos en el que la evaluación del aprendizaje sirve para formar personas de manera integral, tomando en cuenta todos sus aspectos vivenciales (Ej. educación, economía, cultura, etc.).

Del análisis de los documentos de la política institucional de la institución estudiada (F. 3) se desprende la expresión de los mismos agentes administrativos, de que la investigación sobre la evaluación y el currículum fue efectiva y buena (Inf. 3). En realidad, en mi rol como investigador no pude construir un entendimiento claro acerca de este punto ya que los datos concurren en la existencia casi permanente de incongruencias entre lo que pretenden las políticas educativas de la institución, los discursos de los profesores y los alumnos en cuanto a las tareas de enseñanza-aprendizaje y su relación con el currículum, y la práctica docente que se observaba en

varias instancias. En algún momento, algunos directivos y profesores manifestaron estar conscientes de varios de los desafíos derivados de los encuentros dialógicos. Consecuentemente, asumieron una actitud propiciadora de mejoramiento de los desafíos, expresando que podían ser mejor definidos a través de la investigación no amenazante de alguien externo y neutral al plantel educativo como lo es, en este caso el investigador.

Debido al hecho de que una de las agencias acreditadoras de la universidad habría de enviar unos supervisores para renovar el estatus de miembro acreditado de la institución, los puntos derivados de este estudio podrían ser tratados prospectivamente, con el propósito de contribuir con criterios adicionales de perfeccionamiento institucional. Como observación divergente, no se expresaba con intensidad el interés por mejorar la atención educativa e integral ofrecida a los alumnos y docentes, aunque se percibió la existencia de tal motivación de manera indirecta en varias ocasiones.

Al triangular los comentarios manifestados por algunos alumnos y profesores entrevistados con relación a las acciones pedagógicas observadas, pude constatar que dos de los profesores participantes hicieron uso de algunas destrezas de enseñanza crítica (interrogatorio desafiante de creencias o tradiciones) y recursos tecnológicos que propiciaban el diálogo crítico. La aplicación de estos recursos cumple con la naturaleza formativa de evaluación. No obstante, estas observaciones de la práctica en el aula todavía fueron incoherentes con la concepción teórica que los grupos focales de docentes y alumnos hicieron alusión durante las entrevistas. Ésta última responde más bien a los supuestos del paradigma científico técnico que refiere la función sumativa de medición del conocimiento adquirido. Uno de los docentes constató la observación previa confesando ser experto en el contenido de su materia, pero neófito en cuanto a la conceptualización y práctica innovadora de la evaluación con función formativa dentro de un proyecto curricular integrador.

La Inf. 2 de F. 2 de esta segunda área categorial de evaluación describe a la misma, dependiendo del profesor que sea (ya que no todos son iguales), como una que se basa generalmente en la administración de instrumentos que intenta medir pedazos o secciones de conocimientos supuestamente aprendidos. Esto deja atrás el carácter procesual de la evaluación. El interés generalizado del alumnado se puede interpretar como uno en el que puedan aprender a aprender y saber qué hacer con lo que aprenden. Advierten que dicho procesos educativos necesitan ser pertinentes así como enfocados hacia el aprendizaje de una acción social que ayude a mejorar las situaciones de

conflicto de todo tipo. La misma intención estuvo presente en el diálogo con los profesores mientras reclamaban ávidamente que la institución les proveyera formación permanente en áreas de la educación tan vitales como las que sugiere este estudio.

En los diálogos de F. 1 acerca de la evaluación, los profesores indicaron que les interesaba más evaluar el aprendizaje en base a criterios, invitando así a los alumnos a comparar diversas fuentes de información y utilizar en forma crítica los recursos existentes en la biblioteca. Este se constituye en sexto dato. Lo que también está claramente expresado en las políticas institucionales, aunque no tanto en la práctica. Por otra parte, los alumnos señalaron que hace falta evaluar el contenido curricular, y los canales de atención a los que alude el ofrecimiento de éste en el aula de clases (Ej. parte oral y la parte auditiva).

Para los profesores, la identificación de competencias y logros de aprendizaje, consistió en promover significados y comprensión de información, conocimientos, y acciones, además de ser de utilidad para edificar una alta autoestima contribuyendo a la incorporación curricular de todas las áreas relacionadas con el desarrollo integral del discente (Ej. cognitiva, afectiva, psicomotora, espiritual, etc.). En contraste con este dato, los alumnos comentaron que la competencia principal se basaba más bien en el cumplimiento de las metas instructivas e institucionales sin tomar en consideración su bagaje cultural, ni sus conocimientos, experiencias o intereses que traían consigo al comenzar los cursos. Para los directivos de la institución, la competencia se enfocó en que existiera un ambiente institucional aceptable y bueno para los estudiantes.

Los datos derivados acerca de la evaluación del aprendizaje confirman que existen incongruencias entre lo que perciben los estamentos entrevistados y observados y la práctica real de dos de los profesores cuyas actividades de enseñanza fueron observadas. Los docentes, alumnos y documentación analizada presentan la idea general de una evaluación que responde a objetivos pedagógicos. Actualmente, el logro o progreso del aprendizaje de los alumnos se califica mediante la aplicación de una escala porcentual equivalente a notas, que como acto final de las actividades de enseñanza de unidades curriculares de instrucción, determinan quién pasa o no la materia. Aunque algunos docentes demostraron usar algunas técnicas formativas de evaluación, su desconocimiento del tema y el uso mayoritario de tests objetivos sobre la ejecución de tareas o lecturas, enfatiza la característica de incoherencia entre el marco teórico que declara la misión y filosofía de la universidad, y la verdadera acción en el aula.

La tercera área categorial amplia que se resume en este ejercicio de triangulación de datos es la de currículum. La información que se deriva del análisis triangulado de entrevistas y observaciones de grupos de F. 1 y F. 2 concibe al currículum como el conglomerado de cursos de especialización y electivos cuyo propósito principal es el de provocar transformación en el conocimiento y experiencias de transferencias de aprendizaje de los alumnos. Este es el dato séptimo. Tanto profesores como estudiantes indicaron que los contenidos enseñados deben ser relevantes a las necesidades y problemas contextuales de los alumnos en Puerto Rico. Congruente con esta misión, los profesores indicaron que el currículum que usaban estaba dirigido a la educación para la vida con el objetivo de conseguir el bienestar general, la libertad de expresión y el servicio a la comunidad, tal y como lo expresan las políticas educativas (F. 3). Los estudiantes coincidieron con los profesores al indicar que se relaciona con prestar servicios a la sociedad.

Partiendo de las premisas previas, la aplicación que los cuatro profesores entrevistados hacen del currículum en el aula, toma en consideración los intereses, necesidades, así como argumentos divergentes en cuanto a principios, competencias e informaciones en los contenidos. Esto tiene el propósito de conocer distintos planteamientos sobre lo estudiado lo cual contribuirá a la selección de contenidos alternativos para enseñar. Los fundamentos epistemológicos que configuran este tipo de proyecto curricular distinguen la manera en que cada docente va a desarrollar su práctica educativa a la vez que éste procura nutrir el contexto de aprendizaje centralizando la dimensión individual y social en el sujeto que aprende.

El octavo dato surgió de las reuniones con el grupo de directivos. Estos manifestaron que uno de los objetivos institucionales de profunda envergadura para todos consistía en fomentar una actitud de cooperación y respeto entre los profesores y los estudiantes. Particularmente, al momento de analizar los resultados de las observaciones del investigador acerca de las clases demostrativas se pudo notar la manifestación de actitudes y sus valores inherentes como la simpatía, la empatía, y un espíritu de cooperación entre profesores, estudiantes, directivos, y demás personal de la institución.

La Inf. 1 de F. 1 comparada con la Inf. 2 de F. 2 sobre la tercera área categorial del currículum presenta un noveno dato en relación con la categoría de estrategias diversificadas. Este dato es de integración curricular. Se muestra que el currículum institucional provee la oportunidad a los estudiantes interesados en tomar cursos por

acuerdo (autodirigidos a través de una tutoría del profesorado) y de atención individualizada de parte de los profesores participantes enfocándose en áreas de impacto social como lo denota el prontuario programático del curso *Ciudadanía para la paz*, entre otros. Respecto a la participación curricular y la diversidad del mismo, los estudiantes sugirieron que el proyecto curricular debe ser más relevante además de enfocado en los intereses y expectativas de ellos. Para lograr esto, los docentes y la institución deberían incorporar más actividades que permitan establecer una mejor interacción provocadora de acciones pedagógicas significativas. De forma consecuente, el proceso de toma de decisiones sobre lo que se necesita estudiar y cómo hacerlo efectivamente perfeccionaría el diseño curricular tanto dentro del contexto eclesiástico como en la sociedad circundante.

El punto de partida para la integración de todos los aspectos vivenciales en el contenido de los cursos y programas educativos de especialización (Ej. Educación, entre otros) lo constituye el propósito en la misión institucional. Dicho propósito suscribe al currículum la intención de desarrollar personas íntegras desde un estilo de vida fundamentado en principios y valores ético sociales. Acerca de cómo los profesores enseñan los contenidos curriculares, los estudiantes manifestaron éstos son expertos poseedores de conocimientos especializados en su materia. Sin embargo, la realidad educativa del aula demuestra que necesitan actualizarse para diversificar su metodología, su enseñanza en general. Ante este asunto, los resultados de los profesores son concomitantes con la misma necesidad expresada por los alumnos, que trata acerca de la continua capacitación docente y formación permanente que los profesores requieren para mejorar su práctica profesional.

La Inf. 3 confirma lo que describieron F. 1 y F. 2 sobre este noveno dato al declarar que los profesores demostraban dominio de contenidos. Aunque en contraparte, sólo algunos de estos utilizaban técnicas de pensamiento interpretativo en su proceso de enseñanza, como por ejemplo, la utilización de metodologías dialógicas dirigidas a la reflexión de asuntos problemáticos. El análisis de contenidos curriculares que dos de los profesores participantes en entrevistas y observaciones de clases efectuaron en sus clases confirmaba el deseo de motivar a sus alumnos a buscar soluciones a problemas de la sociedad global. Su práctica docente estaba dirigida a provocar la transferencia de conocimientos y valores bien contruidos a experiencias de la vida real. Los docentes parecían tener bien definidos sus objetivos y metas de aprendizaje cumpliendo así con lo determinado por el currículum institucional en

congruencia con el contenido, tareas y evaluaciones en sus cursos.

Ante esto, algunos docentes de los entrevistados mencionaron que eran flexibles en cuanto a la inclusión de ciertos temas que no aparecían en el material curricular de sus materias. En otras palabras, estos profesores favorecen que el currículum debe cambiar conforme a los intereses y necesidades de sus alumnos. Esto se confirma pues en ocasiones prestaban atención a las preocupaciones e interrogantes que los alumnos traían a la mesa de discusión de grupo aunque estuviera fuera del alcance de lo que estaba prescrito en el proyecto curricular. Ante esta situación, los alumnos expresaron su deseo de que la docencia enseñe para formar personas y profesionales. Los alumnos expresaron que la formación no consiste tan sólo en preparar académicamente. Más bien, desarrolla íntegramente al individuo a través de una pedagogía que combine la enseñanza transversal de valores, actitudes, destrezas prácticas, con una aproximación conceptual que sea compatible.

Ante el área categorial del currículum, F. 1 defendió que se debe desarrollar una visión más globalizada y universal en los cursos impartidos. No obstante, dos de los estudiantes entrevistados (F. 2) manifestaron que a la hora de buscar ser admitidos a la institución, estaban más preocupados por cumplir con ciertos requisitos académicos de materias para así obtener el título universitario que se interesaba, más que por un verdadero aprendizaje o desarrollo integral como persona o ciudadano con alguna ocupación profesional.

Por otro lado, el grupo de F. 2 confesó que en su búsqueda de la universidad donde pensaban estudiar, asignaron profundo énfasis en el tipo de acreditación que la institución ostentara, en vez de estudiar su filosofía educativa, misión u otro elemento cualitativo que pudiera incidir en un verdadero aprendizaje significativo. Aunque expresaron la necesidad de que haya unidad en las concentraciones de especialización, en el ambiente del acto educativo, entre otros contextos, parece no ser tanto un elemento de criterios a la hora de seleccionar la universidad donde pretendían estudiar. Se expuso claramente la urgente necesidad de tener a un profesional experto en orientación ocupacional y académica que sirva de apoyo a la planificación de los programas de estudios, cursos de especialización, etc. El servicio de orientación universitaria les puede ayudar a entender cómo integrar los significados de lo aprendido y aplicarlo para su propio mejoramiento como personas y como profesionales.

Los documentos analizados (F. 3) demostraron que el objetivo principal y misión de la institución consistían en promover una educación de excelencia. No se

declaran criterios específicos que defiendan la integración curricular y sus propósitos antes descritos. Tampoco se asocia el cumplimiento de metas instructivas curriculares e institucionales con la calidad de enseñanza y del aprendizaje que se requiere dentro del aula. En referencia a la función académica, los profesores manifestaron que querían tener una visión más amplia acerca del futuro de ellos mismos como profesionales así como de sus alumnos. También, tomaron conciencia de que deben promover con más ahínco la diversidad de opiniones, particularmente durante las discusiones de grupo.

En cambio, el grupo de estudiantes (F. 2) mencionó que el currículum debía servir para transformar el conocimiento y proveerles las herramientas educativas necesarias para lograr las metas deseadas. Esto se constituye el décimo dato. Según la Inf. 2, dentro de esas metas de aprendizaje debe existir congruencia entre los contenidos y destrezas de los cursos que estudian y los indicadores de cumplimiento de los objetivos instructivos de cada curso. Las observaciones de clases de F. 2 evidenciaron que existe cierta congruencia entre los cursos y el cumplimiento de los objetivos instructivos en la sala de clases. En cambio el análisis de los documentos reflejó que la meta institucional está más bien dirigida hacia el desarrollo del estudiante en su relación con el mundo que le rodea. La observación de las clases demostrativas de F. 2 constató que era común la práctica de instruir prioritariamente al estudiante al cumplimiento de esa meta, dependiendo del curso y especialidad que estuviera tomando el alumno.

En cuanto al fundamento sociocrítico del que se hizo alusión en varios momentos, F. 1 mostró interés en saber más sobre sus supuestos teóricos además de entender cómo ponerlo en práctica. Expresaron que dicho paradigma exigido por las políticas institucionales, particularmente en lo relacionado con la perspectiva curricular, parecía ser de bienestar para el estudiante incidiendo también en el perfeccionamiento de la aplicación práctica de los conocimientos enseñados en la institución educativa. El undécimo dato sería el de racionalidad sociocrítica del currículum. Al analizar la Inf. 3 sobre este dato, por un lado la política institucional de la universidad declara que está dirigida a establecer un marco curricular de pensamiento crítico que fundamente un proyecto curricular que sea claro y bien definido para el estudiante. Sin embargo, se percibieron incongruencias entre la intención de las políticas y la aplicación del currículum en la acción educativa observada en las clases. La incoherencia de este punto probablemente se debe a la carencia de capacitación en el cuerpo docente de acuerdo a lo que argumentaron durante la entrevista focal.

Un aspecto de importancia en la Inf. 3 fue el de la planificación curricular la

cual los profesores solicitaron que se incluyeran otros tópicos ausentes en el currículum que podrían ser centrales para la enseñanza transversal axiológica, además de incluir discusiones e interpretaciones evaluativas sobre las políticas institucionales en las reuniones del personal administrativo. El duodécimo dato es el de planificación curricular. En esta misma línea de análisis, los estudiantes sugirieron que se debe ofrecer más énfasis al aprendizaje integral formador y que los profesores, además de poseer conocimientos religiosos, sean más proactivos en cuanto a la adquisición de conocimientos y prácticas pedagógicas de innovación. En el mismo sentido, durante el análisis de los documentos de la política institucional, el investigador encontró que el diseño curricular está a tono con los parámetros establecidos por la universidad objeto de estudio, lo que no necesariamente implica que concurre con los intereses y necesidades contextuales de los participantes en la educación del campus.

Los datos de esta tercera área categorial del currículum de los estamentos F. 1, F. 2 y F. 3 abogan porque se realice un cambio en las estrategias de aprendizaje y de implementación del currículum, de manera que incida en un mejoramiento profesional y del aprendizaje integral del alumnado. F. 1 y F. 2 coincidieron que este cambio les puede ayudar a comprender mejor el perfil del estudiante para así orientarle a lo largo de su carrera hacia el logro de metas caracterizando la evaluación y la práctica de enseñanza como elementos configuradores de un aprendizaje congruente entre lo teórico y lo práctico. El dato décimo tercero que se deriva de este análisis es el de vinculación de la perspectiva de un currículum a la práctica docente. Sobre esto pude observar que las estrategias del uso de las herramientas tecnológicas en la dinámica de clase fueron efectivas pues incrementaban la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje, lo que sirve de fundamento a la etapa de autorregulación a la que aluden Allal y López en su descripción de fases funcionales de la evaluación formativa (Allal y López, 2005).

También, se observaron inconsistencias e incongruencias en cuanto al rol del estudiante en el desarrollo curricular. Los profesores manifestaron su interés por promover continua retroalimentación evaluativa entre profesor y estudiante. No obstante, los estudiantes indicaron que carecían de seguimiento adecuado en el aula en cuanto a su progreso en el aprendizaje de conceptos, destrezas o valores. La evaluación utilizada al momento parecía estar ausente de interpretación de resultados obtenidos de tareas o trabajos escritos administrados. Incluso, los alumnos manifestaron que se enteraban de los resultados del aprendizaje a través de terceras personas o en

comunicaciones externas fuera de la institución, y por medio de informes calificativos escritos. Se concluyó que no se propicia una comunicación ni interpretación adecuadas acerca de las evaluaciones del aprendizaje, lo cual es incongruente con la racionalidad práctica del currículum o una perspectiva integradora transversal en su diseño e implementación.

Luego del análisis de triangulación, el investigador concluye que la institución estudiada presenta una visión, misión y objetivos claros y bien definidos, sin quitar el hecho de que enfrentan desafíos de carácter práctico en cuanto a la identidad y aplicación de la evaluación, la definición de la perspectiva curricular según concebida y utilizada en el acto educativo del aula, entre otros aspectos conflictivos. También, los estudiantes y los profesores perciben que se debe hacer cambios en varias áreas, como por ejemplo:

1) Debe introducirse nuevos cursos relevantes integradores de teoría y práctica social al proyecto curricular.

2) El profesorado requiere de capacitación actualizada especialmente en las tareas relacionadas con lo que es la educación y su ejercicio transformador.

3) Se debe propiciar un seguimiento sistémico y formador acerca del logro del aprendizaje en el salón de clases.

4) La educación debe demostrar su naturaleza y propósito de formación y mejoramiento integral como personas y profesionales.

5) Debe ser inclusivo de una enseñanza sobre cómo aprender a aprender como personas íntegras, en servicio desinteresado por las gentes.

CAPÍTULO 5

REFLEXIÓN FINAL DE LOS
HALLAZGOS, CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES

CAPÍTULO 5

5. REFLEXIÓN FINAL DE LOS HALLAZGOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La intención principal de este trabajo consiste en contribuir, a través de la investigación acción, al mejoramiento de la práctica educativa docente, en particular lo que se relaciona con la evaluación del aprendizaje y la orientación curricular. El estudio ofrece atención a problemas relacionados con la calidad de aprendizaje y la práctica de la evaluación cualitativa crítica, en el contexto curricular de una institución que tiene características propias de educación superior. Una de las principales motivaciones para este estudio consistió en inferir cómo los profesores y alumnos de una universidad en Puerto Rico conciben y ponen en acción en el aula las tareas educativas antes mencionadas. En conjunto con dicho interés subyace confirmar si la función formativa desde la concepción curricular integral ayudan a facilitar y reforzar procesos de construcción del conocimiento y de otras áreas vivenciales de los individuos.

La manera en que este investigador buscó posibles respuestas consistió en la implementación del método de investigación acción con un enfoque hermenéutico, el que está enmarcado dentro de una racionalidad práctica, o lo que es equivalente en este estudio, el paradigma sociocrítico, según las perspectivas de investigadores en el campo de la educación como Álvarez Méndez (2010), Apple (1979b), Gimeno Sacristán (1988), Bourdieu y Passeron (1977), Carr y Kemmis (1983), entre otros investigadores bajo este enfoque. La revisión de esta literatura sirvió de referente de comparación y contraste a los hallazgos del estudio de campo. Unido al análisis de hallazgos a través de entrevistas focales de profesores y alumnos, además de observaciones sistémicas sobre la dinámica de enseñanza-aprendizaje en dos clases, se triangularon los hallazgos procedentes de distintos métodos o técnicas de recogida de información lo que ayudó a derivar los datos relacionados con el problema de esta investigación.

Los procesos de interpretación y análisis de datos, en conjunto con la triangulación múltiple realizada, coadyuvaron para interconectar las informaciones de los varios estamentos así como refinar la explicitación, el análisis y reflexión

sobre posibles significados que se iban derivando acerca de las concepciones teóricas y la puesta en acción de las tareas de enseñanza que prioriza este trabajo.

Tanto la literatura como el estudio de campo trazaron de manera progresiva los distintos momentos de investigación acción. Cada fase procedimental del estudio procuraba detectar cómo se dan las prácticas de la evaluación formativa y del currículum en su entorno de la realidad del aula de clases. En otras palabras, si dichos elementos pedagógicos funcionaban o no como agentes propiciadores de un aprendizaje verdadero y significativo, imbricando la meta de contribuir al desarrollo integral de cada persona.

Por otro lado, el enfoque hermenéutico, según se aplica en el análisis categorial y la narrativa interpretativa de cuerpos de textos, contribuyó a pormenorizar la comprensión de significados de los conceptos claves emergentes de los diálogos. Todo ello se realizó en un ambiente de libertad, ecuanimidad, y respeto. Dicha ética en el ambiente institucional y durante la investigación fue propicio para generar comunicación interactiva de los sujetos investigados. Asimismo, se evidenció a través de una apertura genuina por parte de los sujetos pues participaron de manera voluntaria y proactiva en todas las etapas del estudio. También se pudo observar la transformación experimentada por los profesores y estudiantes al internalizar un compromiso serio y diligente en cuanto a su rol como investigadores de sí mismos y el desempeño de sus actividades actuales como docentes o como discentes. Lo anterior demuestra el interés auténtico que había en la población de la institución en aprender a identificar y estructurar planes futuros de acción desde una actitud de autoevaluación enmarcada en metas de perfeccionamiento continuo.

El marco teórico de la investigación estuvo fundamentado en la racionalidad práctica en aproximación al paradigma sociocrítico. Sus principios que establecen unidad dialéctica entre la teoría y la práctica hicieron posible la introducción de ideología acerca de evaluación educativa y el proyecto curricular en un ambiente protagonizado por la autorreflexión crítica en el diseño e implementación de este estudio. Más concretamente, incluye destrezas procesuales de pensamiento manifestadas a través de discursos contrastantes de hallazgos y la categorización de datos, el análisis interpretativo de los mismos, y la técnica de triangulación. Este paradigma ofreció el referente para la exposición de los discursos narrativos. El supuesto que sirve de base consiste en que el conocimiento se construye por

intereses que emergen de las necesidades y problemas enfrentados por los sujetos del contexto estudiado.

Uno de los propósitos de este marco teórico fue el de pretender la autonomía racional y liberadora de los sujetos participantes. Cada método, técnica y procedimiento cualitativo de investigación de los utilizados perseguía capacitar a directivos, profesores, estudiantes e investigador mismo para la participación conjunta en la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas educativos que estaban experimentando. O sea, el objetivo ulterior del paradigma sociocrítico con enfoque hermenéutico fue el de provocar cambios en aquello que no estaba funcionando, particularmente en las acciones pedagógicas que no favorecen el aprendizaje integral y emancipador de los alumnos. La intención prevaleciente era que los sujetos implicados conocieran y comprendieran tanto su conceptualización teórica como su praxis, y cómo poder ser congruentes en ambos ámbitos para perfeccionar su práctica educativa profesional así como su contexto.

La metodología de este estudio fue inclusiva de una revisión crítica de documentación y literatura relacionada, intercalada en las experiencias narradas que guardaban relación con el tema, el problema principal y los objetivos de este trabajo. La discusión interpretativa tomó como punto de partida el análisis de segmentos lingüísticos expresados en frases u oraciones declaradas por los participantes en entrevistas focales y dinámicas reales de clases. Cada procedimiento de investigación cualitativa crítica procuraba favorecer la coordinación de los procesos de conexiones conceptuales y prácticas, además de la elaboración de acuerdos en torno a un mismo fenómeno, dentro de un mismo espacio y tiempo definido (Lucca Irizarry y Berríos Rivera, 2010).

De igual modo, se recopiló la información mediante entrevistas a grupos focales de la institución estudiada (grupo de profesores, grupo de estudiantes), la observación de clases demostrativas y el análisis de documentos de las políticas institucionales de la universidad objeto de análisis. La información se obtuvo de usar como guía las preguntas abiertas previamente formuladas en torno a los grandes conceptos problemáticos a investigar (evaluación, currículum, aprendizaje), dirigidas a obtener información variada desde las perspectivas y experiencias de los participantes. La guía de preguntas de las entrevistas focales fue diseñada en base a las áreas categoriales amplias antes mencionadas, sirviendo como instrumentos de evaluación formativa para la recogida de datos de manera cualitativa.

Después de transcribir las entrevistas focales, las unidades lingüísticas fueron exploradas a través de símbolos como cercos, cuadrantes, entre otras técnicas de identificación visual, en términos de la relación que guardaban con los dominios temáticos de aprendizaje, evaluación y currículum. Posteriormente, se seleccionó la información que resultó útil para contestar las preguntas de investigación. El proceso para analizar la información incluyó escuchar las entrevistas grabadas en cintas de video digital de cada forma de recogida de información (entrevista focal y observación de la dinámica de clase) que luego fueron transcritas y analizadas. Se utilizó el proceso de categorización, codificación de conceptos claves derivados de entrevistas, observaciones y otras técnicas de recogida de datos, todo lo cual fue finalmente triangulado y presentado a través de un relato narrativo interpretativo.

Se llevaron a cabo dos tipos de triangulación en este trabajo. Uno fue la triangulación de métodos, y el otro, la triangulación de datos. Los vértices de la primera triangulación lo conformaron el análisis de entrevista focal de 4 docentes (vértice 1), el análisis de la entrevista focal de 4 alumnos y observaciones de dos clases (vértice 2) y el análisis de revisión de literatura y documentos institucionales (vértice 3). La triangulación de datos se configuró de los siguientes vértices, a saber: el primer vértice incluyó la Fuente 1 y la Información de este estamento grupal formado por los docentes entrevistados y en las clases observadas; el segundo vértice fue la Fuente 2 y la Información 2, cuyo grupo de informantes estaba compuesto por los alumnos entrevistados y en las clases; el tercer vértice fue la Fuente 3 con la Información 3, el cual incluyó la revisión de literatura y documentación institucional (Catálogo general, prontuarios de profesores, etc.).

Consecuentemente, este último capítulo presenta la discusión reflexiva sobre los hallazgos, así como algunas conclusiones y recomendaciones. La primera sección presenta el perfil sociodemográfico de los distintos grupos entrevistados. La segunda sección establece el análisis de los hallazgos contrastados cara a la revisión de literatura, prestando mayor atención a sus implicaciones en torno al problema de investigación. El problema pretendió el conocimiento de cómo se percibe la conceptualización y práctica de la evaluación del aprendizaje y el currículum en el aula, además de sus posibles impactos en el auxilio de una construcción autónoma de aprendizaje que toma en cuenta las áreas cognitiva, emocional y axiológica (estética) de los discentes.

5.1 Narrativa de reflexión sobre las respuestas a preguntas de investigación

Como hemos observado, la observación y la evaluación reflexiva se siguen realizando continuamente durante y al final del proceso de investigación. De acuerdo con la investigación acción, la lectura interpretativa sobre los problemas educativos en cuestión imbrica a los sujetos del contexto así como al investigador. A través de las interacciones, diálogos e interpretación de conversaciones así como de conductas, se trató de detectar cómo los participantes han tomado conciencia del paradigma y prácticas educativas que no son congruentes en cuanto la manera en que los docentes los están aplicando.

A raíz de dicho proceso autorregulado de aprendizaje e investigación, surgieron cambios en las concepciones y acciones de los sujetos que requirieron una redefinición del problema principal. Esto se debe a que algo ha tenido que ser modificado, o porque ha aparecido otro problema o circunstancia más urgente o que atrasó alguna fase de investigación, entre otras posibilidades. Ejemplo de tales condiciones, lo encontramos cuando en cierto momento de la investigación se tuvieron que cambiar algunos instrumentos de recogida de información ya que su uso y aplicación parecían contradictorios con el diseño y aplicación del método de investigación acción y al mismo marco teórico sociocrítico. Uno de los instrumentos sustituidos fue el cuestionario basado en la *Escala de Valoración de Likert*.

A causa de la naturaleza de los procedimientos de la investigación acción, se estuvieron evaluando también las técnicas e instrumentos vinculados a la racionalidad práctica. Este modelo propició este tipo de discernimiento continuo en los procesos de investigación ofreciendo un lugar prominente a la participación de todos los sujetos en intervención creativa sobre la construcción de conocimiento así como posibles soluciones al problema. Los cambios antes aludidos se fueron dando a partir de problemas educativos que surgían en el mismo ámbito contextual asociado a un deseo auténtico de parte de los profesores, alumnos y demás personal de la institución educativa en mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. De la misma manera, la investigación acción dio lugar al entendimiento de significados acerca del contexto, sus necesidades e intereses propios en cuanto a lo que requería cambio e innovación. En vez de enfocar tareas de investigación que

estén centradas en el trabajo productivo o reproductivo, este modelo presta atención al impacto de la dimensión social que comprende la relación entre personas, centrada en la cultura educativa y las normas sociales.

Hay que mencionar que uno de los propósitos de esta investigación consistió en infundir en los sujetos el deseo genuino de crear posibles soluciones a los problemas que habían logrado identificar. Esta dinámica de investigación focalizó el interés de los sujetos participantes en trabajar activamente para hacer que las cosas sucedieran. A tales efectos, su intervención fue voluntaria demostrando la intención de resolver uno o varios problemas y contribuir así a la ciencia de la educación. Otro propósito de este estudio consistió en requerir la cooperación entre todos los que intervenimos con el fin de crear permanentemente adaptaciones a la información obtenida como también a los nuevos eventos o actividades. Esto implicó que cada participante pusiera a la disposición de todos los demás, sus capacidades, destrezas y conocimientos, organizándose de manera colectiva y colaborativa para el logro de un bien común. La reflexión fue el eje funcional que dirigió el análisis sobre lo que sucedía para contribuir a la teoría construyendo nuevo conocimiento desde una perspectiva de mejoramiento de la praxis.

Durante la reflexión de cada fase de investigación, tanto el investigador mismo como los participantes fueron dándose cuenta de que los resultados podrían ser útiles para hacer planes alternos de mejoramiento en lo que fuera necesario. Aun las situaciones que parecían ser obstáculos o que representaban concepciones incongruentes con la práctica docente o las políticas institucionales, contribuyeron a efectuar una transformación en aquello que no estaba funcionando por el bienestar general del alumnado. Reconocer la complejidad del proyecto ayudó a desarrollar una comprensión integral u “holística” sobre cómo ser capaces de reconocer aquello que necesita cambiarse para así articular, planificar e implementar la manera de cómo lograr el futuro deseado.

Desde un marco de trabajo ético, los sujetos lograron una comprensión de los cambios que se precisaban en el entorno educativo de la universidad. Por medio de una actitud inclusiva de aceptación recíproca, tanto los participantes como el investigador llegaron a un entendimiento de los valores y normas de funcionamiento que imbrica el método de investigación acción en el contexto de la universidad. Los valores y las normas se derivan de principios éticos de respeto a las creencias, opiniones bien documentadas, y acciones del “otro” lo cual se tradujo

en cómo el investigador trabajó en conjunto con los miembros de la institución. Este ambiente ayudó a derivar una mejor comprensión de los procesos y de cómo llevar a cabo acciones significativas que generaran cambio. Algunos ejemplos de cambios que se pueden dar son: mejora en la aplicación de la enseñanza transversal de los contenidos y destrezas del proyecto curricular, la innovación de la enseñanza con un enfoque formativo y crítico, el uso puntual de la autoevaluación de conflictos educativos y la formación permanente y perfeccionamiento del profesorado.

A lo largo de varios años, he intentado construir conocimiento particular en cuanto al estado real en que se encuentra mi práctica profesional docente así como la de otros colegas en sistemas universitarios. Esta investigación me ha ayudado a identificar el impacto que puede tener el marco teórico que informa mi praxis pedagógica y la calidad de esta última en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los discípulos que van formándose. A través de un ambiente empático entre colegas profesionales, este estudio de campo permitió la caracterización y análisis de la práctica docente en el aula en cuanto a sus posibles efectos en el favorecimiento u obstaculización de un aprendizaje que sea significativo e integrador. Con motivo de postularme como parte integral del estudio, se pudo observar una mayor empatía así como una más profunda interacción con mis compañeros de quehacer didáctico en sus respectivas aulas de clase.

A continuación aparece una narrativa reflexiva que contiene posibles respuestas a las preguntas de investigación propuestas en algún momento de este estudio. Mi intención es plantear estos comentarios como representación de algunas de las conclusiones sobre los hallazgos ya discutidos, analizados y triangulados en el capítulo de implementación del método de investigación.

1) Primera pregunta: ¿Cuál fue la percepción, conceptualización y entendimiento de la evaluación y del currículum que tenían los estudiantes y profesores?

Los hallazgos presentaron posturas contraproducentes, particularmente cuando se les preguntó a los profesores y a los alumnos acerca de su percepción y entendimiento de la evaluación y del currículum. Por un lado, los profesores describieron la evaluación como aquella tarea docente enfocada hacia la investigación que utiliza e interpreta diversas fuentes de información académica y otros recursos didácticos que coadyuvan el aprendizaje. Por otro lado, equiparaban a la evaluación con un instrumento que

valora lo que ha logrado o no el alumno, ya sea en forma de examen objetivo o de proyectos escritos.

Los profesores hicieron referencia a la aplicación de evaluación de los logros obtenidos en el aprendizaje a base del uso de criterios. Para los docentes, el prontuario de curso o programa de clases representaba una guía importante en cuanto a la formalización de fines, propósitos y objetivos vinculados con unos criterios, siempre y cuando estuvieran de acuerdo con la temática del curso impartido. El concepto de criterios de evaluación parecía carecer de significado claro en las expresiones de los docentes.

Por otro lado, algunos docentes otorgaron importancia a la vinculación que desde cada una de sus perspectivas y orientaciones didácticas (algunos mencionaron el paradigma constructivista) debe existir entre las variables que presentan los objetivos instructivos. En este caso, los contenidos curriculares están prescritos por la institución aunque pueden ser ampliados por el docente desde su propia perspectiva teórica y práctica. Los instrumentos de evaluación pueden ser seleccionados por el mismo docente en cumplimiento con las metas institucionales de evaluación sobre el logro académico. Algunos defendieron las pautas de un modelo constructivista, aunque sus principios teórico-prácticos no fueron explicitados claramente.

Estos datos presentaron incongruencias, especialmente en el uso de cierta terminología pedagógica técnica que se debe a concepciones teóricas o racionales diferentes a lo que realmente estaban practicando en los eventos del aula. Por ejemplo, al hablar de su orientación pedagógica de evaluación, sólo mencionaron el término constructivista, sin ninguna explicitación de los postulados o de sus implicaciones en el campo de educación en cuanto al uso de técnicas, instrumentos, funciones evaluativas que concurren con sus fundamentos epistemológicos.

Según la percepción o entendimiento de los alumnos de la entrevista focal acerca de la evaluación, ésta representa varias perspectivas. Una de estas perspectivas es la de naturaleza técnica que postula a la evaluación como herramienta o instrumento para determinar cuánto el alumno ha aprendido del contenido curricular enseñado. En este sentido, el énfasis de la aplicación de la evaluación en el aula descansa en la acción de calificar y clasificar al estudiante condicionado esto a rangos de éxito o fracaso. En este entorno la evaluación funciona con carácter cuantificable y no valorativo.

Los estudios de Crooks (1998) sobre el impacto de la evaluación del aula en los estudiantes resaltan el uso dominante que se ha hecho de la función sumativa, más

específicamente, en cuanto a la importancia excesiva que se le ha otorgado a las calificaciones como criterios de logros, de ubicación vocacional, etc. Crooks defiende que el énfasis de la práctica evaluativa debe estar en el potencial que tienen las evaluaciones del aula en su función de asistir al aprendizaje. Por ello, las evaluaciones deben resaltar las destrezas, el conocimiento y las actitudes percibidas como cruciales en los procesos de aprendizaje, tomando en cuenta las dificultades que la operación técnico-científica de la evaluación puede causar.

La concepción tecnicista es contradictoria a la de alcance curricular integrador que presenta la evaluación cualitativa. Esta última es inclusiva de competencias, aciertos, desaciertos, obstáculos para el aprendizaje, destrezas y actitudes, pues toma en cuenta la totalidad de la persona en relación con la construcción de su aprendizaje y su transferencia a otras situaciones. Al mismo tiempo, los alumnos puntualizaron que se requiere de una evaluación que atienda a sus necesidades de aprendizaje desde un enfoque de enseñanza que sea integrador de sus conocimientos, de sus intereses, sus necesidades y las posibles maneras en que pueden aplicar lo aprendido. Esto conlleva que la evaluación brinde orientación sobre el qué y el cómo aprender mostrando una mejor calidad. La evaluación de contenidos o conocimientos adquiridos necesita centralizar la valoración de los procesos formadores de construcción del conocimiento. Además, su aplicación pertinente a situaciones de problema o conflictos cognitivos pretende que el alumnado y el profesorado investiguen alternativas de solución de manera negociada y consensuada.

En cuanto a la percepción y aplicación que tienen y hacen de la evaluación, según lo expresado por los profesores, coincide en parte con lo afirmado por Fariñas León (2007), quien sostiene que la integración de tareas educativas a través de una acción de evaluación y de investigación implica un avance hacia el pensamiento complejo. Este se basa en el reconocimiento de que existen diferentes niveles de realidad, diversos fenómenos regidos por lógicas distintas. La comprensión acerca de cómo pensamos progresivamente en niveles cada vez más complejos está relacionada con el diseño de las tareas de la enseñanza y del aprendizaje mediante una actitud reflexiva de autoevaluación crítica. La descripción anterior forma parte esencial del rol que puede desempeñar la investigación en una evaluación que propicie el aprendizaje significativo.

Por otro lado, como hemos señalado, la práctica evaluativa de algunos docentes fue cuestionada críticamente por los alumnos entrevistados. La incongruencia entre

praxis y conceptualización de la evaluación por parte de los docentes coincide con uno de los conflictos observados en la práctica educativa se observó en instituciones de educación superior en Puerto Rico y Estados Unidos. El conflicto plantea que la práctica de la evaluación del aprendizaje es concebida y practicada con el uso casi exclusivo de medir información adquirida después del alumnado haber recibido una cátedra sobre los temas del contenido curricular. Esta acción suscribe a la evaluación los roles de categorización dirigiendo al profesorado a tomar decisiones sobre el progreso o fracaso basándose casi exclusivamente en la interpretación de resultados de baterías de pruebas objetivas.

Es por esto que la percepción previa confirma la profunda confusión conceptualizadora acerca de la combinación binomial teórico-práctica (inseparables según Álvarez Méndez, 2001; Gimeno Sacristán, 1996; Carr y Kemmis, 1988). La combinación binomial teórico-práctica hace referencia a la unión dialéctica que integran conocimiento, acción y valores en sus procesos de construcción y reconstrucción en torno a la teoría y la práctica. De acuerdo con las percepciones derivadas de los profesores y alumnos, continúa la incongruencia entre el conocimiento y puesta en acción de la evaluación (y de la propia perspectiva curricular). Esto se observa cuando los alumnos y profesores hacen referencia a las funciones, propósitos y prácticas de dichas tareas educativas en su salón de clases, pues, a pesar de que aseguran estar usando un tipo de evaluación que se acerca a los postulados de la crítica formativa, más bien la utilizan con funciones acreditativas del conocimiento. Tal evaluación es ubicada por Cardinet (1988b) y Perrenoud (1996) dentro de una perspectiva acreditativa de la evaluación. La misma se perpetúa en las actividades del aula cuando se aplica para otorgar grados de representatividad y significatividad a las calificaciones obtenidas de las pruebas o exámenes. Esta situación culmina en la demostración de un ejercicio de control y poder, ya sea por parte del profesorado, la institución o las políticas nacionales de educación superior universitaria.

Por otro lado, algunos profesores mencionaron que utilizan diversos criterios al evaluar a sus alumnos. Esto es un elemento que puede contribuir a la realización de procesos efectivos de toma de decisiones ante los nuevos conocimientos, sentando las bases para una educación democrática, ética y emancipadora. La negociación de los propios criterios de evaluación, particularmente mientras se diseña y organiza el proyecto educativo curricular, fomenta la participación activa del alumnado en lo que quieren aprender y cómo lo desean aplicar. Este proceso daría lugar a un consenso

acerca del aprendizaje relevante para el alumno y la calidad sobre cómo construye ese conocimiento, tomando en consideración los intereses, contexto e historia personal de los estudiantes.

De la misma manera, la acción evaluadora por criterios desde una aproximación sociocrítica motiva a que tanto profesores como alumnos analicen, interpreten y reflexionen acerca de las nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje adquiridas, mediatizadas a su vez por una práctica de evaluación con función formativa inclusiva de negociación de criterios o metas de aprendizaje consensuadas. De ocurrir una integración como la antes explicitada, todos los agentes participantes de las actividades del aula estarían contribuyendo a la revisión epistemológica permanente de cómo entendemos nuestra realidad diaria, la cual está en continua transición, en congruencia con las necesidades prácticas propias de la evaluación del saber y de qué se hace con lo que se sabe bien aplicándolo a nuevas experiencias.

La inquietud postulada acerca de la evaluación según lo observado en las prácticas del aula de clases de la institución en estudio coincide con los planteamientos de Gimeno Sacristán (1992) sobre la evaluación integrada en cuanto a su teoría y práctica. Sostiene que en cualquier ámbito educativo donde se consigue desarrollar una evaluación formativa en todas sus virtudes se evidenciará su funcionamiento como estrategia de mejora y se comprobará la mejor y mayor consecución de los objetivos propuestos. Es decir, no sólo mejoran los resultados del aprendizaje sino que también se van perfeccionando los procesos de enseñanza-aprendizaje, o sea la práctica docente, principalmente la de todo profesor que realmente desee operar cambios positivos de esta índole en sí mismo.

Los datos de las entrevistas focales como de las observaciones y la literatura revisada sobre los conflictos actuales de la educación universitaria en Puerto Rico señalan que algo no está funcionando adecuadamente, por tanto se requiere cambio dirigido al mejoramiento. No pueden separarse procesos y rendimientos porque constituyen dos caras de una misma moneda. El resultado del aprendizaje siempre es consecuencia de un proceso, no de lo que miden uno o varios instrumentos aplicados. La esencia verdadera de la evaluación del aprendizaje imbrica una armoniosa y estratégica manera en que se orquestan los medios más relevantes y efectivos en una enseñanza-aprendizaje que atiende respetuosamente la personalidad y conflictos de cada cual. Esta descripción coincide con las investigaciones de Black y Williams (1998a, 1998b) sobre posibles impactos de la evaluación formativa en el aprendizaje de

los alumnos. Ellos defienden que bajo esta orientación alternativa de la evaluación, el proceso de implementación de la misma así como de la práctica educativa y el aprendizaje, mejora significativamente. Estas investigaciones confirman que también mejoran los resultados o aprendizajes parciales y finales. Lo anterior se vio reflejado en la práctica de algunas técnicas de evaluación formativa que los profesores utilizaron en la fase de re-elaboración del plan de acción docente el cual decidieron cambiar para aprender más sobre este inciso y beneficiar el aprendizaje de carácter emancipador de sus alumnos.

Acerca de los significados que los docentes, alumnos y directivos asignan al currículum, frecuentemente hicieron referencia al mismo como contenidos o programas. Las conversaciones y entrevistas no registraron conceptos como el diseño o implementación en la práctica del proyecto curricular. Indicaron que el currículum necesita incluir nuevos tópicos en los cursos impartidos y que se deben seguir las políticas curriculares. Según los participantes, las políticas institucionales presentan la meta de facilitar un diálogo interdisciplinario desde una visión integral del ser humano que se fundamente en diversas áreas del saber (filosofía, historia, psicología, entre otras). También manifestaron que parecía ser algo provechoso para ellos aunque no supieran su verdadero significado o maneras de aplicarlo al desarrollo curricular.

Para los profesores, es importante participar activamente en el diseño y desarrollo de prontuarios para cada curso. Sobre esto, los alumnos expresaron que se debe diseñar estrategias de seguimiento para determinar si se están cumpliendo o no las metas curriculares. La percepción de estos últimos es que las metas curriculares servirían como herramientas orientativas para organizar un plan estratégico de estudios a corto y a largo plazo.

Todos los grupos defendieron que el currículum necesita demostrar integración de temas de diversas disciplinas en cada curso que se enseña. Esto afirmaría las políticas educativas institucionales que promueven el desarrollo de la persona para una acción social de impacto positivo en su servicio a la sociedad.

Respecto a la planificación curricular, todos los sujetos coincidieron en que este proceso requiere la participación activa de los alumnos y el profesorado. Actualmente, se utiliza un currículum predeterminado, basado más bien en unidad de contenidos por cada curso. No podemos pasar por alto que los sujetos y el investigador de este estudio vivimos en una sociedad capitalista. Por tanto, las creencias y visión de mundo que tengamos de los problemas educativos detectados aquí también reciben su influencia

de las relaciones económicas y de poder según reflejadas en la sociedad. No podemos ignorar, de acuerdo con el pensamiento de Apple (1997: 177), que olvidarnos de “su influencia significa dejar de lado algunas de las herramientas analíticas más perspicaces que poseemos”.

Los docentes y los alumnos manifestaron conscientemente que el currículum actual de la institución necesita ser revisado a la luz de los intereses de los alumnos, aplicabilidad al contexto de situaciones de vida real. Todo ello en un entorno de acción transformadora, tanto en el plano individual como en el plano colectivo de la institución y en la comunidad circundante. Esto último responde más de cerca a la necesidad de construir un discurso y práctica curricular que sea más integrado, no sólo siguiendo un modelo interdisciplinario en cuanto a los temas y prontuarios de cursos. Más bien, los docentes y alumnos abogaron por un currículum de tipo transversal donde se integran en el aprendizaje la construcción de conocimientos, el desarrollo de destrezas desde toda dimensión de vida (cognitiva, actitudinal, emocional y estética espiritual). Lo anterior configura la estructura de un currículum cuya esencia, estructura e implementación se postula como uno que adopta una perspectiva “holística” o integral (Dressel, 1958, 1968; Lake, 1994; Miller, 1996; Drake, Bebbington, Laksman, Mackie, Maynes y Wayne, 1992).

Tanto los alumnos como los profesores tomaron conciencia de que el currículum debe cobrar otra forma, otra organización y propósito que se centralicen en las necesidades contextuales de los alumnos. Según lo que expresaron, uno es el deseo de lo que debería ser y otra es la realidad de cómo se practica el proyecto de vida curricular. En aproximación a lo planteado como lo deseado, el currículum debe constituirse en un *marco integrador* en el que todos los elementos que forman parte del mismo (sean contenidos, programas, cursos, intereses del estudiantado, necesidades contextuales, etc.) adquieren significado y sentido (Álvarez Méndez, 2010: 14). Si en realidad existe la intención de parte de las políticas institucionales en desarrollar personas críticas que lideren una acción social fundamentada en valores estéticos (incluyendo los espirituales y de valores basados en principios de vida bíblicos), entonces se requiere de un proyecto curricular que provea argumentos que brinden unidad y coherencia tanto al trabajo en equipo entre profesores, estudiantes y administrativos como al enfoque de aplicación práctica de los proyectos curriculares de servicio comunitario.

En este entorno, algunas actuaciones docentes de las dos clases observadas incluyeron procedimientos y recursos pertinentes a las situaciones contextuales de sus

alumnos. Tales técnicas fueron el diálogo e interrogatorio crítico, proyectos escritos de ensayo crítico, investigación de documentación académica combinada con experiencias de estudio de campo. Éstas responden a principios y características del método de investigación acción en el aula desde el marco teórico-práctico del paradigma sociocrítico. En el mismo sentido, las técnicas de evaluación utilizadas a la luz de los temas y destrezas curriculares confirman que hay que entender claramente “por qué y para qué interesa recoger la información que se solicita con las preguntas que se formulan o los problemas que debe resolver el alumno y cuáles serán los usos que cada uno haga de la información recogida” (Álvarez Méndez, 2010: 14).

En resumen, el significado reflejado en la concepción del currículum se concentra mayormente en el estudio y organización de cursos, el alineamiento de éstos por área de concentración o especialización que sigan una secuencia e implementación interdisciplinaria por cada año académico. Según los alumnos entrevistados, dichos elementos curriculares deben incluir la perspectiva que cada estudiante y docente tenga acerca de los temas de cursos y sus metas de aprendizaje. La participación curricular debe estar formada por el desarrollo de actividades, la inserción de áreas de necesidad e interés para el alumno en el currículum, además de la interacción, siempre requerida, entre profesores y estudiantes.

Con relación a la evaluación, los alumnos manifestaron que los docentes deberían utilizar en su metodología pedagógica diversas herramientas o instrumentos de evaluación en el contenido curricular de manera que atiendan a distintos canales de atención como el oral, el visual y el auditivo, con el objetivo de aumentar el aprendizaje. Tanto docentes como alumnos conciben que la evaluación debe asistir al aprendizaje además de incidir en el mejoramiento de la práctica pedagógica.

Lo narrado por los estudiantes coincide con la reflexión de González Pérez (2000). En su reflexión crítica sobre la evaluación del aprendizaje enfatiza lo crucial de tomar decisiones sobre cómo se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje. Algunos elementos que hay que tomar en cuenta para incluir a todos los implicados en este proceso son: los ámbitos de aplicación (conocimientos, destrezas, actitudes), los instrumentos a utilizar, los procedimientos, los momentos de la enseñanza en que se utiliza, los criterios que se formulan en el proceso evaluativo. Los fines así como la definición del objeto requieren consideraciones tanto ideológicas como axiológicas. La decisión sobre qué se evalúa incluye el contenido que debe ser aprendido y cuáles son los indicios que mejor informan acerca de cómo son los alumnos y cómo pueden

aprender de mejor manera.

2) *Segunda pregunta: ¿Cuál fue la relación entre la calidad del aprendizaje de los alumnos y la evaluación del aprendizaje que se implementa en los procesos de enseñanza?*

El análisis de la información de los participantes y las observaciones realizadas reflejaron que hay argumentos encontrados ante la posible relación que existe entre la calidad del aprendizaje de los alumnos y la evaluación del aprendizaje según se utiliza en los procesos de enseñanza en la universidad bajo estudio. Si la calidad es medida de acuerdo al cumplimiento de los conceptos de evaluación del aprendizaje que aparecen redactados en la política institucional, entonces se demuestra dominio de la función sumativa en las evaluaciones del aula, desde un paradigma de aprendizaje positivista de enfoque técnico. Esto es contraproducente en la documentación de la institución

Por otro lado, los discursos de algunos docentes y alumnos de los entrevistados, contrastados con las observaciones de clases, ofrecen otras lecturas sobre este asunto. Una de ellas pudiera ser la manifestación de contradicciones del verdadero sentido de otorgar una mayor responsabilidad al estudiante para que evalúe sus propios procesos autónomos de aprendizaje. Esto plantea la necesidad de incorporar metodologías de autoevaluación y coevaluación que detecten el logro de competencias, destrezas, además de los contenidos de materias. La realidad contextual presenta una actuación diaria del aula que utiliza un modelo convencional de evaluación educativa de naturaleza cuantificadora. Lo que mide son conocimientos contemplados en los prontuarios de curso que figura como sinónimo de currículo para la población.

Otra lectura del conflicto anterior propone que las concepciones sobre la evaluación que aún subyacen en los docentes pueden estar interfiriendo con la participación activa de los alumnos en su aprendizaje. Otros aspectos obstaculizados pueden ser sus propios procesos evaluativos, la interpretación de los resultados de evaluaciones y la orientación sobre cómo aplicar mejor lo aprendido.

La última lectura sobre este conflicto confirma que los docentes desconocen de criterios e indicadores para diseñar metodologías e instrumentos evaluativos cuyo marco teórico y práctico sea crítico, formativo y cualitativo. En consecuencia, expresaron literalmente que tienen poca experiencia en la aplicación de estas formas de participación en la calidad del logro de aprendizajes y su evaluación que educa y forma. Tanto los docentes como los discentes llegaron al consenso de solicitar al decanato o a la presidencia la urgente necesidad de programar de manera sistémica una serie de

talleres u orientaciones profesionales de actualización permanente. La petición es congruente con el principio de desarrollo sostenible de la institución que valora el poder satisfacer las necesidades del cuerpo docente, de los alumnos y de todos los contratados. El logro de esto pudiera auxiliar al profesorado con herramientas innovadoras sobre temas de la práctica educativa.

Las afirmaciones previas en torno a la realidad evaluativa interna del aula de clases (las observadas), develan que la evaluación educativa del aprendizaje siempre debe estar al servicio de quien aprende. El tipo de evaluación que los docentes y alumnos exigen encaja dentro de los parámetros de función y alcance de la evaluación con función formativa. Desde este panorama evaluativo, la evaluación que desean practicar los profesores está ubicada en el contexto de formación, autoconfigurándose como fuente de conocimiento y recurso autorregulador de aprendizaje. Esta concepción sobre la evaluación va más allá de la idea de la búsqueda de información y recursos en la biblioteca. Cobra forma de oportunidad para la construcción de conocimiento más que para servir como informe de rendimiento de cuentas (Álvarez Méndez, 2010: 15).

Sobre las observaciones de las clases visitadas, pude constatar que los dos profesores poseían algún dominio de la evaluación con función formativa. Lo evidenciaron mediante el ejercicio informal (no tan estratégico ni dirigido) de técnicas evaluativas cualitativas como el diálogo crítico sobre algún asunto relacionado con el tema. Esta dinámica de enseñanza provocaba conflicto cognitivo acompañado de debate, la formulación de preguntas de interpretación y la autorreflexión documentada en los libros de texto estudiados y experiencias relacionadas. El impacto de estas técnicas formativas de evaluación suscita aspectos de motivación en los alumnos para poder aplicar los conceptos aprendidos en situaciones reales. Aunque hay que añadir que el uso de estas técnicas de evaluación formativa fue mínimo como también incidental.

Es digno de mención que los docentes generalmente hicieron uso adecuado de recursos tecnológicos en clase (Ej. video proyector, pizarra blanca, etc.), mostrando la intención de crear y mantener un ambiente educativo de actualización, empatía y relevancia. Tal propósito vigoriza la interacción con los estudiantes, quienes parecían prestar más atención visual y auditiva ante lo conversado en clase.

En conexión con la calidad efectiva del aprendizaje, la enseñanza impartida presenta una relación directa entre ésta y la aplicación de procesos de evaluación en el aula. Uno de los indicadores de esto (particularmente para los docentes) lo

constituyeron los resultados de las evaluaciones de examen escrito tipo ensayo, los que reflejaron que los estudiantes habían asimilado adecuadamente los contenidos impartidos por los profesores. Sin embargo, esta percepción contradice las funciones y carácter de la evaluación formativa que pretenden conocer y aplicar los docentes de esta institución. Lo que realmente importa en la evaluación formativa es fungir como componente integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo asigna crucial importancia al rol central que desempeña quien aprende pues también es parte interesada en un proceso que le afecta, o sea, su propio proceso de creación de conceptos, ideas, conocimientos, creencias y capacidades.

En la realidad de las aulas observadas, los resultados de exámenes escritos son utilizados en vez de una evaluación que analice y describa el momento en que se pone en acción el conocimiento adquirido, el desarrollo o refuerzo de las competencias docentes y la formación del alumno. Las formas tradicionales de evaluación del aprendizaje (Ej. los tests) continúan siendo dominantes como estrategias de control académico. La evaluación que se está practicando hace meritoria una negociación así como explicitación clara y honesta de criterios de evaluación, de los postulados que ofrece la evaluación formativa como una orientación alternativa. Las observaciones de las dinámicas de clases en comparación con las entrevistas focales demandan que se atienda más de cerca a la evaluación formativa pues puede incidir en la mejora del alumnado así como de la práctica docente. La interpretación conjunta y colaborativa de todo esto requiere estar acompañada del diálogo con los alumnos contrastando los múltiples intereses, procurando utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje que sean actualizadas y relevantes en el trabajo recíproco de abordar problemas, conocimientos, situaciones y experiencias cada vez más complejas (Álvarez Méndez, 2010: 15-16).

A manera de conclusión sobre esta segunda pregunta de investigación, algunos de los resultados observados en las clases coinciden con los postulados presentados en la revisión de literatura del presente estudio referente a la evaluación formativa, descrita como aquella que se correlaciona directamente con el mejoramiento de la calidad del aprendizaje y el uso intencionado de los métodos de evaluación como oportunidad para aprender. Se repite la variable de incongruencia entre el discurso y la acción práctica, en términos del paradigma racional que fundamenta cada concepción y acción de la evaluación integrada al currículum del aula y el provisto por la institución. La metodología de investigación aplicada contribuyó a que los docentes derivaran una comprensión más profunda con respecto a su problema (de diagnóstico). A su vez, les

dirigió a adoptar una postura exploratoria de tal forma que pudieran presentar una explicitación y definición que fueran más claras y congruentes acerca de su práctica educativa actual. Todo ello, cara a sus concepciones sobre los temas de cursos y lo que establecen las políticas educativas contrastadas con el beneficio del logro de aprendizaje en los alumnos.

En función de las debilidades detectadas en este momento de la investigación de este estudio, y a petición de dos profesores interesados en mejorar su conocimiento y práctica sobre las categorías de esta segunda pregunta de investigación, el investigador re-elaboró un plan de acción con el objetivo de cambiar la práctica docente relacionada con la evaluación y el currículum que estaban utilizando. Una de las primeras estrategias de planificación en este paso de re-elaboración del plan de acción consistió en preparar un resumen de algunas estrategias e instrumentos de evaluación con función formativa. También les orientó sobre su significado y posibles alternativas de aplicación en el acto didáctico. A raíz de esta nueva estrategia, los docentes mantuvieron un diario de reflexiones acerca de la implementación del proceso de evaluación formativa a sus estrategias de enseñanza en el aula.

Durante aproximadamente un año, dos profesores utilizaron algunas técnicas de evaluación formativa tales como el portafolios, rúbricas a base de competencias, mapas conceptuales, cuestionarios interpretativos de contenido y posible aplicación contextual, entre otras. La sección sobre las técnicas de evaluación formativa de aplicación a las actividades de clases cumplió un sentido práctico al servir como cuerpo documental teórico en la realización de esta estrategia de investigación. Al finalizar el año académico, los profesores hicieron llegar al investigador algunos ejemplares de instrumentos de evaluación administrados e interpretados bajo los principios defendidos en este trabajo. Por ejemplo, uno de los proyectos asignados a los alumnos en el curso *Educación para la paz* consistió en la realización de mapas conceptuales como elemento de representación crítica de un tema. Éste estaba expuesto en cierta lectura suplementaria sobre la cual el profesor motivó a los alumnos a reflexionar. Otro proyecto consistió en un trabajo monográfico explicitando el significado y posible aplicación práctica del mapa conceptual. Posteriormente, el profesor se reunía con cada alumno ofreciendo retrocomunicación en torno a lo explicitado en los argumentos.

Luego de cierto tiempo razonable de uso de la evaluación formativa, los docentes y el investigador se reunieron nuevamente para discutir acerca de los efectos percibidos en los alumnos después de incorporar la evaluación formativa al currículum

y didáctica del aula. Los docentes expresaron haber notado que existe una vinculación directa entre el uso de la evaluación formativa y el aumento en la calidad de los logros del aprendizaje. Consecuentemente, los docentes llegaron al consenso de que esta tarea educativa: a) contribuye al aprendizaje significativo de conceptos de contenido curricular, a la vez incidiendo en su aplicabilidad futura en el diseño de planes de acciones prácticas que favorezcan la solución de desafíos y problemas en los contextos eclesíásticos y sociales; b) promueve una cultura de participación responsable del alumno en su propio aprendizaje, su historia personal y desempeño en la vida real, integrando valores como el respeto, la solidaridad, y la madurez como agentes de transformación social, todo lo cual está contemplado en la perspectiva curricular de la institución y que está acorde con un enfoque sociocrítico hermenéutico; c) mejoró la calidad de logros en el aprendizaje de los alumnos desde una ambiente de motivación para el autoaprendizaje; d) ayudó a realizar una mejor definición de lo que es evaluación, sus alcances y la realización de su naturaleza ética; e) clarificó acerca de la administración de la misma en un ámbito de aprendizaje crítico y respetuoso; f) amplió su práctica profesional transformándola en una centrada en el aprendizaje del alumno en un “continuum” curricular basado en la autorreflexión de su propia práctica educativa.

Los procedimientos y hallazgos de esta segunda etapa de plan de acción, correspondientes a su vez a la pregunta segunda de investigación, concuerdan con la definición del grupo de “Formative Assessment for Students and Teachers” acerca de la evaluación formativa. Este consorcio fue creado por un consejo o junta de oficiales de las escuelas principales de cada estado de Estados Unidos. Después de considerar varias definiciones, este grupo adoptó mediante consenso la siguiente: “La evaluación formativa es un proceso usado por maestros y estudiantes durante la instrucción. Esta provee retrocomunicación para ajustar de manera continua y progresiva la enseñanza y el aprendizaje para que los alumnos mejoren el logro de objetivos instructivos intencionados.” (Popham, 2008: 5).

El sentido que el grupo profesional experto en este campo le otorga a la evaluación reside en identificarla y aplicarla como un proceso que involucra actividades diversas, siendo una de estas actividades la utilización de evaluaciones formales e informales que provean evidencia en relación con la ubicación de los alumnos en cuanto a su propio aprendizaje. De esta manera, se puede determinar con una visión más completa y amplia el grado en que el alumno ha dominado una destreza particular o

algún cúmulo de conocimientos o alguna capacidad en el proceso de aprendizaje y de autoevaluación reflexiva. La información sobre los resultados obtenidos de esta evaluación implica que los docentes adaptarán sus actividades instructivas o que los discentes ajustarán los procedimientos que están usando en su intento por aprender.

3) *Tercera pregunta de investigación: ¿Cómo se utilizó la evaluación educativa en la institución educativa bajo estudio de manera que fomente el mejoramiento de aprendizaje tomando en cuenta los intereses, necesidades e identidad de nuestros alumnos?*

El análisis de la información de los participantes referente a cómo puede ser utilizada la evaluación educativa de tal manera que promueva el mejoramiento del aprendizaje en la universidad bajo estudio, constató la siguiente información. Los profesores indicaron que se pueden integrar los procesos evaluativos a la enseñanza dirigida hacia el desarrollo de competencias académicas, comunicativas, y axiológicas de tal manera que favorezca un aprendizaje significativo e integral.

Las respuestas de los entrevistados y las observaciones de clases coincidieron en que la evaluación del aprendizaje debe ser un proceso inclusivo de los intereses, experiencias previas, trasfondo cultural de los alumnos, así como también de sus creencias, valores y actitudes que forman parte de su bagaje personal. Esto sirve como fundamento esencial para que la enseñanza y la práctica de la evaluación sienten las bases para que se dé un diálogo de conflictos y sus posibles respuestas. El uso de este tipo de técnicas que configuran encuentros dialógicos sobre temas relevantes para los alumnos responde al interés del profesorado por cambiar lo que no funciona o reforzar algo con el propósito de mejorarlo. En este entorno, las mentes se van formando, *se hacen*. Por tanto, es indispensable que la tarea docente asuma un rol activo en uso de una evaluación y un currículum que provoquen alteraciones en la mente del discente perfeccionando cada vez más su proceso de toma de decisiones ante diversas situaciones.

El carácter de las mentes, con todo el bagaje que puedan traer de sus experiencias y aprendizaje previo, es lo que moldeará la cultura en que todos vivimos y coexistimos en el tiempo presente proyectado hacia el futuro (Eisner, 1979). Los profesores y alumnos entrevistados a profundidad en grupos focales manifestaron que habían tomado conciencia de lo previo a través de esta investigación. Algunos hicieron un compromiso verbal serio, de manera espontánea y voluntaria, para tratar de capacitarse continuamente, así como para incorporar los conceptos aprendidos sobre la

evaluación inclusiva de todo lo que es y hace el alumno, para propiciar un mejor aprendizaje a través de su práctica educativa.

Lo anterior conlleva también implicaciones para el proyecto del currículum, siendo la evaluación educativa tarea inseparable de dicho proyecto cultural (Gimeno Sacristán, 1988; Giroux, 1981). En este sentido, los profesores y alumnos estuvieron de acuerdo en que se necesita incorporar otros cursos suplementarios innovadores procedentes de una concepción alternativa que contemple la negociación de criterios de evaluación y acuerdos de trabajo que fomenten autonomía en el aprendizaje. En adición, entendieron que se puede fomentar el mejoramiento del aprendizaje utilizando la evaluación educativa que incorpora el fundamento sociocrítico curricular a la aplicación práctica en los cursos impartidos.

Las experiencias narradas por los profesores entrevistados concurren con el estudio de Rowlands (1991) acerca de la evaluación de proyectos de impacto social. Este postula que la evaluación cobra significado cuando atiende a las personas involucradas en los procesos y resultados que se puedan derivar de un propósito educativo. Adquiere sentido en la medida en que valora el progreso del conocimiento y los procesos de aprendizaje correspondientes. La interpretación de sus procesos y hallazgos posibilitan el perfeccionamiento permanente en la acción docente. Asimismo, en función de su carácter inclusivo, interactúa en forma suplementaria con los objetivos, didáctica, modelo pedagógico, sociedad, discentes, docentes, en fin con las demás tareas de la educación y sujetos participantes de cada evento de enseñanza- aprendizaje.

Con relación a las experiencias narradas por los estudiantes participantes y la promoción del aprendizaje a través de la evaluación, los estudiantes indicaron que se puede fomentar el aprendizaje por medio del aumento en la motivación del alumno. La motivación imbrica el uso de diversidad de estrategias de enseñanza y evaluación que el docente usará con el objetivo principal de desarrollar sistemas de conocimientos, sistemas de hábitos y habilidades, actitudes, expectativas, capacidad de solución problemas, toma de decisiones. Un estudiante motivado es uno de los efectos que produce la evaluación formativa que implica al alumno en todas las etapas del proceso. Todos los elementos mencionados forman parte en mayor o menor grado, con distintos niveles de calidad, de la vida del alumnado cuando es admitido a la universidad. Por tanto, la enseñanza, la evaluación y el currículum deben funcionar unánimemente para motivar una acción de perfeccionamiento. Una vez que exista motivación, la acción que se derive conlleva el propósito de facilitar el desarrollo de capacidades y habilidades de

autoconocimiento, autorreflexión, autorregulación del conocimiento y de autodirección orientadas a tomar conciencia de lo aprendido y de los procesos propulsores así como limitantes del bagaje experiencial práctico.

4) *Cuarta pregunta de investigación: ¿Cómo se establecieron las metas de aprendizaje relacionadas con el desarrollo integral del alumno como persona?*

El análisis de la información de los grupos focales participantes de los profesores, estudiantes y directivos, así como de las observaciones de las clases realizadas por el investigador y el análisis de los documentos relacionados a la política institucional de la universidad bajo estudio, evidenció que la institución es la que plantea las metas de aprendizaje asociadas con el desarrollo integral del alumno como persona. El logro se alcanza a través de la formación y la transformación del pensamiento y conductas del discente. Según lo proclaman las políticas institucionales, el desarrollo integral se promueve a través de la inclusión de las diferentes opiniones, creencias e ideologías religiosas en la filosofía educativa institucional, en el currículum provisto, dentro de un criterio de flexibilidad en cuanto al derecho de cátedra y perspectiva educativa de cada profesor.

Desde la perspectiva de la formulación de metas de aprendizaje hacia una aproximación integradora de acuerdo con lo observado en la práctica didáctica investigada, se pudo valorar la carencia de conocimientos así como posiciones contradictorias en cuanto a la puesta en acción de marcos teóricos críticos prácticos como el proclamado en las políticas de la institución. En consecuencia, los docentes expresaron la necesidad de actualización de conocimientos y experiencias en las áreas temáticas de este estudio, que se relacionan directamente con teoría y práctica de la evaluación formativa y el currículum integral. No obstante, demostraron en algunas ocasiones la utilización de algunas estrategias educativas promotoras de metas de aprendizaje a tenor con lo que postula el desarrollo integral, tales como: compromiso práctico con el concepto de diversidad en su ofrecimiento programático; aplicación de la investigación crítica de fuentes de información y otros recursos; el uso transversal de valores, actitudes, ideas y principios de una vida saludable a través del contenido de sus clases; diversas maneras de evaluar, formal e informalmente, dentro de un paradigma crítico; interrelación de conceptos académicos y axiológicos con elementos de espiritualidad trascendental de corte doctrinal cristiano pentecostal enfocados hacia acciones prácticas de cambio social. Esto permite concluir que sí se persiguen metas de aprendizaje que toman en consideración todas las dimensiones del desarrollo integral

del alumno como persona, develado a través de una práctica del aula aparentemente no intencionada. Esto se debe probablemente al desconocimiento o carencia de educación permanente que los docentes y alumnos manifestaron acerca de la ciencia de la educación.

Otra manera en que se observó el cumplimiento de la misión que postula la cuarta pregunta de investigación, fue a través del ofrecimiento de alternativas de proyectos prácticos para aplicar los conocimientos adquiridos, proveyéndoles a los estudiantes herramientas motivadoras en tanto dirigidas a un pensamiento interpretativo que propicia el aprendizaje por medio de la educación fundamentada en los preceptos bíblicos cristianos, además de valores congruentes de la sociedad, mientras refuerza el sentido de igualdad entre la comunidad educativa.

Aunque se pudo apreciar que tanto la política institucional como las actividades de enseñanza relacionadas con la práctica educativa docente cumplen parcialmente con el establecimiento de metas de aprendizaje relacionadas con el desarrollo integral del alumno como persona. La documentación revisada confirma el hecho de que los procesos de modelos tradicionales de evaluación del aprendizaje que se practican en este contexto del aula de educación superior de perspectiva teológica, no ofrecen evidencia certera acerca del impacto que surten. Algunos de los aspectos que afirman la conclusión previa acerca del pobre impacto son: la construcción de conocimientos, el progreso cognitivo, actitudinal y valorativo en el desarrollo del alumnado, el desarrollo procesual de destrezas de pensamiento para el aprendizaje genuino.

Con respecto a la situación anterior, los profesores y alumnos que participaron de la investigación reclaman que se debe efectuar un cambio genuino en la manera en que se establecen las metas de aprendizaje y la evaluación del aprendizaje que coadyuva a la formación integral del individuo. Tanto los docentes como los alumnos entrevistados coincidieron con asumir una actitud de compromiso por cambiar lo que no está funcionando en los actos educativos del aula de modo que se creen formas innovadoras de enseñar y aprender.

5) Quinta pregunta de investigación: ¿Cómo se ofrece seguimiento al progreso individual del discente en cuanto al cumplimiento de las metas de aprendizaje?

En el análisis de la información provista por los estudiantes participantes referente al seguimiento individual del discente en cuanto a las metas de aprendizaje puso de relieve la inexistencia de un seguimiento formal o estructurado de las metas del

aprendizaje de cada curso o clase. Congruente con lo anterior, los alumnos narraron que se enteraban del logro de tales metas en situaciones especiales e inesperadas, a veces a través de los informes de clases. En otras ocasiones, por medio de conversaciones con terceras personas. La evidencia única que se pudo apreciar de cómo el seguimiento al cumplimiento de metas instructivas fue el que ofrece el Catálogo General. Éste propone la evaluación por objetivos y metas instructivas a través de un sistema de escala de calificaciones con valores numéricos y de letras como ya hemos explicitado en otras secciones del estudio. La letra A representa e identifica la labor e identidad del alumno como excelente, traducido en forma equivalente a puntos. En este sistema clasificador, F representa fracaso. En realidad, aunque se habla de intenciones como desarrollar pensamiento crítico y evaluar formativamente, el enfoque científico meritocrático es el de uso normal en la cultura educativa norteamericana.

Teniendo en cuenta lo que estipulan las políticas institucionales, el docente utiliza dicha escala estandarizada para evaluar exámenes escritos, y cualquier otro tipo de ejercicio, tarea o proyecto que el alumno lleva a cabo. La calificación funge como un sello final de aprobación o desaprobación del aprendizaje del individuo. Este renglón dista bastante de lo que imbrica la aplicación de una evaluación formativa dentro de un currículum integral.

En el sistema calificativo antes descrito, la institución y su currículum preconfigurado son los que determinan las condiciones de evaluación, por consiguiente, de aprendizaje, pues la misma evaluación se usa bajo el pretexto de informar sobre el progreso del alumno en cuanto al logro o al fracaso en los tests o exámenes escritos, con frecuencia diseñados para ser corregidos de un modo objetivo. Sobre estas bases podemos concluir que la evaluación funge como artilugio que aparentemente se usa como un indicador de logro de metas de aprendizaje estableciendo las condiciones para que la misma evaluación sea un obstáculo en vez de recurso de oportunidad para el aprendizaje. En vez de ayudar a mejorar prácticas educativas sirve de limitante y agente desmotivador. En vez de orientar y clarificar actividades, métodos o maneras de evaluar, añade confusión acerca de su naturaleza, funciones y utilidad a los alumnos y a los profesores. En este sentido, dicha evaluación atenúa el desarrollo en los alumnos de la capacidad autorreguladora del aprendizaje, de tal manera que disminuye la posibilidad de que pongan en práctica su capacidad de reflexión para saber qué han aprendido y valorar así la calidad del saber mediante la comprensión autoevaluadora (Eisner, 1977; Allal y López, 2005).

Hay que mencionar además que estas funciones y roles practicados en la realidad del aula de la institución son descritas por Cardinet (1988a), Perrenoud (1996), y otros, como una perspectiva acreditativa de la evaluación la cual se perpetúa en este tipo de práctica científico-técnica docente al otorgar grados de representatividad y significatividad a las calificaciones obtenidas de las pruebas o exámenes. Este acto se iguala a la demostración de un ejercicio de control y poder, que para el alumno toma forma de castigo. Este sistema de calificación y su aplicación en la institución estudiada no es congruente con la función integradora del ser y el saber del discente. En función de esto, las calificaciones obtenidas cumplen más bien con los propósitos de categorizar y ubicar el rol de cada persona en la sociedad, su rango de estatus social, su preferencia ocupacional, y otras variables típicas de un desarrollo individual fragmentado.

En contraposición con lo anterior, hay que mencionar también que dos de los profesores entrevistados y que permitieron que observara sus clases, manifestaron el uso de algunas técnicas e instrumentos de evaluación integral. Sin embargo, expresaron que carecían de conocimientos especializados en el campo de la educación lo cual limitaba una mejor comprensión de los postulados de la evaluación formativa integradora además de no permitir un mayor uso de técnicas diversas en este respecto.

A causa del interés por perfeccionar la práctica, se percibió interés en los profesores en poder conocer más sobre este tema y actualizarse sobre el desempeño de tareas educativas para así mejorar su enseñanza en general. Esto es congruente con lo expresado por los alumnos pues manifestaron con carácter de urgencia que los docentes de la institución requieren de capacitación permanente actualizada en temas didácticos de manera que puedan ganar el conocimiento y entendimiento que la evaluación y el currículum están por formar.

En términos generales, los estudiantes y docentes están conscientes de que necesitan ser incluidos en el proceso mismo de evaluación y seguimiento de sus logros. En afirmación, Cronbach (1980) aboga por una reforma evaluativa en preferencia por la formativa. Expone que la evaluación formativa es la que incluye al alumno en todas las etapas del proceso y del progreso en su propio aprendizaje. Lo mismo defienden otros estudiosos de la materia, que el alumno debe ser un participante activo, protagonista, y estar comprometido con su aprendizaje. Por otro lado, la autorreflexión que se desprende de la práctica docente y la observación realizada por el investigador de otros profesores en el campo educativo de instituciones universitarias teológicas destacan percepciones similares.

6) *Sexta pregunta de investigación: ¿Cómo se verificó el aprendizaje y la comprensión de conceptos?*

Los profesores informaron que verifican el aprendizaje de los alumnos y la comprensión que éstos adquieren de conceptos por medio de conversaciones informales, a través de interacciones dialógicas que establecen con los estudiantes. Entonces, califican las respuestas orales y escritas de los alumnos sobre asuntos problemáticos presentados en la dinámica de clases. También, administran exámenes escritos de discusión o argumentación crítica. Además, los docentes declaran ocasionalmente comentarios valorativos en torno a las observaciones emitidas por los alumnos sobre presentaciones visuales que están vinculadas a contenidos de la materia. En dos de los casos de las clases observadas, los docentes motivaban la discusión crítica sobre los contenidos curriculares permitiendo que los alumnos enfrentaran sus creencias, ideologías e información documental estudiada con conflictos actuales del mundo. Para esto, un profesor utilizó la técnica de mapas conceptuales, entre otras maneras de evaluación formal.

No obstante, la mayoría de los profesores del plantel utilizan tests y pruebas objetivas que siguen las pautas de la escala de evaluación expuesta en la cuarta pregunta. Uno de los usos verificadores que estuvo presente en la práctica docente observada, consistió en el refuerzo o fortalecimiento de las áreas de conocimiento en las que el estudiantado todavía no había logrado cumplir con los objetivos instructivos. La percepción de los estudiantes era que los profesores verifican el aprendizaje utilizando como guía básica los objetivos conectados con los contenidos de los cursos requeridos y de especialización.

La acción educativa del aula de clases pone de manifiesto que la verificación y comprensión de conceptos no coincide enteramente con una práctica consciente y documentada que está de acuerdo con los postulados de la evaluación formativa. El tipo de evaluación que prevalece en el aula de la universidad trata mayormente de determinar los conceptos cubiertos de acuerdo a lo previsto en el currículum recogiendo información de los resultados de exámenes tradicionales (en ocasiones estandarizados) administrados por los docentes. Los profesores reconocen que existen otros elementos evaluativos de mayor utilidad y motivación para efectuar dicha verificación del aprendizaje. Sin embargo, la práctica educativa observada en esta investigación se reconfirma incoherente con la concepción teórica que reclaman conocer los profesores. Esto se evidenció cuando los profesores intentaban conceptualizar el paradigma teórico

del que parte supuestamente su acción evaluadora, la cual referían como paradigma constructivista. También se observa incoherencia en el sentido que las políticas proveen una escala de valor estadístico o matemático para valorar la calidad o el progreso en el aprovechamiento académico dejando atrás otras dimensiones que requieren una interpretación que sea más comprensiva de la totalidad del ser humano en su proceso de aprendizaje. El uso frecuente que la institución exige de los profesores es el cuantificar los resultados obtenidos en los exámenes escritos o trabajos administrados a los alumnos y postularlos como sinónimo de excelente o fracasado.

Dos de los docentes participantes en el estudio utilizaron ocasionalmente algunas técnicas formativas para verificar el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la realidad didáctica (según expresados por los docentes) no estaban centrados en acciones concretas y bien explicitadas de integración de conceptos, saberes, experiencias, a través de una metodología de investigación crítica que sea permanente y planificada estratégicamente.

Como ejemplo, el ambiente de enseñanza-aprendizaje observado en las dos clases se tornó poco activo, con participación ocasional de parte del alumnado en las discusiones de los temas propuestos por el análisis de contenido de libros de textos principales. El espacio para el diálogo constructivo fue mínimo. En este ambiente, el alumno recibe poca o ninguna motivación para descubrir, comprender y adaptar conceptos a su realidad percibida. Las actividades que emergen de esta dinámica del aula plantean ser unidireccionales en cuanto al enfoque de lo que se intenta enseñar y aprender. Por tanto, la verificación del aprendizaje encaja en el marco ideológico positivista técnico siendo una de sus modalidades la escala de calificaciones antes descrita.

En contraste con estos hallazgos detectados, también es justo mencionar que la filosofía de la institución establece como requisito que todo el alumnado participe en un programa de servicio comunitario o práctica (en realidad es un curso). Postulado como requisito para graduación, sin tener valor de créditos, dicho curso provee al estudiante experiencias progresivas de servicio en diversas áreas de necesidad en la comunidad circundante al campus. El servicio no es de carácter proselitista sino que suscribe igualdad de oportunidades tanto para todos sin discriminación por causa de religión o creencias o algún otro elemento separatista. Así, se da oportunidad a que todos funjan como protagonistas participantes de la acción transformadora, pues se refuerza la intención de colaborar y poner en práctica lo aprendido en beneficio propio

y de los *otros*.

El proceso de verificación de lo aprendido en los cursos de servicio comunitario está dirigido por la directora de servicio cristiano y práctica de la institución. Dicho curso hace posible el establecimiento de conexiones entre el ámbito de necesidad en el contexto de vida social, la experiencia y el rol de mentoría de otros profesionales (eclesiásticos y del ámbito secular) que ayudan a los practicantes a trazar un plan de acción de acuerdo al proyecto de servicio que interesan, así como los criterios a ser evaluados. Como se afirma en el paradigma sociocrítico, este último tipo de evaluación afirma los preceptos de la función formativa y la perspectiva transversal curricular a través de interacciones cooperativas entre profesionales multidisciplinarios. Se llega a un consenso entre el alumnado, el profesorado supervisor y el agente representante del contexto de práctica. Se toman decisiones en conjunto sobre el diseño del plan de acción práctica, la negociación de criterios de evaluación del desempeño del estudiante y la adaptación y transferencia de contenidos, conceptos y destrezas curriculares aplicadas al ambiente de vida real. La verificación de lo aprendido se efectúa desde varios ámbitos de aplicación al ser autodirigida, o en pares y en grupos pequeños de alumnos.

7) Séptima pregunta de investigación: ¿Cómo se puede identificar la manera en que evalúa el docente, y cómo la metodología relacionada atiende adecuadamente a las necesidades del aprendizaje del alumno y de la formación permanente del docente?

El análisis de la información provista por los profesores expone varios aspectos contrastantes respecto a la manera en que evalúan y cómo su metodología atiende adecuadamente o no las necesidades del pensamiento del alumno y de formación permanente de ellos como profesionales de la educación. Las concepciones y prácticas docentes parecían estar divididas. Por ejemplo, dos docentes consideraban que los objetivos instructivos les servían de guía para saber cómo evaluar a sus alumnos en cuanto a los contenidos curriculares. Estos dos profesores se enfocaban en utilizar instrumentos de evaluación que estuvieran de acuerdo con el cumplimiento de los objetivos instructivos, si éstos se lograron condicionados a un porcentaje (entre 0% a 100%), con una temporalización proyectada a corto o a largo plazo. Dicha práctica educativa responde a lo declarado por el paradigma positivista técnico, cuyos principios teóricos destacan el uso de una función más sumativa que formativa de la evaluación.

Sin embargo, otras secciones previas del análisis de entrevistas a profundidad y las observaciones de clases evidencian que dos de los docentes participantes utilizaron

metodologías evaluativas que siguen los preceptos del pensamiento práctico crítico. Una cuestión central que se repite en la respuesta a esta séptima pregunta de investigación es la confusión reflejada en las expresiones y puesta en acción de las distintas maneras en que evalúan los docentes. En ocasiones, describían un paradigma como el constructivista a la vez que aplicaban técnicas evaluativas desde la concepción sociocrítica. En otras ocasiones, pude observar que algunos profesores practicaban una metodología evaluativa crítica sin reconocer el marco teórico desde el cual estaban aplicándola. Tal incongruencia epistemológica incide en la naturaleza de la práctica evaluativa en el aula. En otras palabras, la incapacidad de establecer una coherencia teórico-práctica equivale a una minimización de las complejidades de la conceptualización y propuesta estratégica de acción relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza, el acto del aula de clases y las escuelas (Álvarez Méndez, 2010).

Por su parte, la metodología que dos de los profesores utilizaban para satisfacer las necesidades del aprendizaje de sus alumnos fue la que propone el constructivismo. Al mismo tiempo, nominaron la teoría constructivista como referente teórico que determinaba su uso de la evaluación así como la visión que tenían del currículum. Dicho paradigma postula la necesidad de facilitar al estudiante de herramientas (métodos, procedimientos, técnicas de aprendizaje) que le permitan construir sus propios procesos para resolver situaciones de problema. Asimismo, las ideas de los alumnos van cambiando mientras continúa aprendiendo. Unos de los principales exponentes de la teoría constructivista del aprendizaje son Jean Piaget y Lev Ygotski. Otros como Albert Bandura se centralizan en cómo el medio social incide también en la reconstrucción interna que cada individuo realiza del conocimiento.

De acuerdo con el constructivismo, el aprendizaje va cobrando forma a través de la reflexión de las experiencias del discente, mientras se va preparando el andamiaje para entender el mundo en que se vive. El discente incorpora el nuevo conocimiento a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales dando oportunidad a un desarrollo integral del individuo (Ausubel, 1968; Ausubel, Novak, y Hanesian, 1978). Los procesos mentales facilitan nuevos conocimientos así como la adaptación de pensamientos previos. Al mismo tiempo permiten que el educando derive significados de las actividades del aula propiciando la integración y transferencia del conocimiento adquirido y las experiencias a situaciones de conflicto (Román Pérez y Díez López, 1999).

Este enfoque de construcción de conocimientos se basa en una perspectiva

psicológica que es similar a lo que propone la racionalidad práctica. La diferencia estriba en que el constructivismo se centra en una visión de automejoramiento desde un ámbito más individualista, mientras que la racionalidad práctica sociocrítica enfatiza lo socialmente construido que está comprometido con opciones de valor aplicables al contexto social. El objetivo principal del paradigma sociocrítico es desarrollar una lectura política en la que el sujeto construye el conocimiento desde las relaciones entre la institución, la educación, la enseñanza y la sociedad. Uno de sus propósitos principales demanda justicia e igualdad de oportunidades para todos de tal forma que se provoque una transformación social desde un ambiente democrático y participativo.

Con esto quiero decir que la declaración de los dos profesores acerca del uso que hacen del paradigma constructivista en su enseñanza y evaluación difiere en cierto sentido con el marco teórico que exigen las políticas de la institución como valor principal, o sea el sociocrítico. Sin embargo, la práctica educativa de los otros dos docentes entrevistados y cuyas clases fueron observadas, reflejan que están aplicando algunos métodos y técnicas de evaluación que se pueden enmarcar en lo que exige la institución para preconizar el desarrollo de pensamiento crítico, y las destrezas de autoevaluación y de investigación permanente dirigidas a interpretar el contexto social y las experiencias de vida diaria. Las ciencias sociales son consideradas como instrumentos de análisis de la realidad.

A mi juicio como investigador, la concepción constructivista que supuestamente practican dos de los profesores participantes en el estudio, no representa mayor conflicto con el uso de metodologías que atienden las necesidades de aprendizaje del alumno o las implicaciones sobre la formación permanente de los docentes. Los planteamientos que estos profesores y la literatura revisada hacen del constructivismo también centralizan la atención a las necesidades de cómo los alumnos aprenden. De manera similar al paradigma sociocrítico, los postulados teóricos constructivistas proponen el concepto didáctico de una enseñanza orientada a la acción. Esto responde a un enfoque didáctico integral que presupone particularmente la actividad del alumno en la organización de sus procesos de aprendizaje coadyuvando a la transformación permanente del rol del profesorado (de instructor a facilitador) y tipo de enseñanza del aula. Desde todo punto de vista, subyace la implicación que el profesorado debe estar continuamente actualizando sus capacidades y conocimientos para ejercer una práctica efectiva de sus metodologías evaluativas de tal forma que sean coherentes con las concepciones teóricas planteadas.

8) *Octava pregunta: ¿Cómo pudo participar el alumno más activa y efectivamente en la construcción de su propio aprendizaje, en la evaluación del mismo, y del currículum?*

Sólo se pudo observar algunos momentos en que dos de los docentes evidenciaron una planificación y enseñanza en la que los alumnos participan activamente de la construcción de su propio aprendizaje. Como ya se mencionó, estos profesores utilizaron técnicas como la del diálogo crítico de fuentes primarias de información (libro de texto principal y otros documentos) vinculado al interrogatorio. El método de preguntas dirigidas motivaba a los alumnos a explicitar y crear soluciones alternativas a problemas reales basándose en los conceptos y destrezas construidas mentalmente por los alumnos.

Por otro lado, mientras trascurría la investigación de campo, dos de los profesores manifestaron que en realidad no conocían mucho sobre cómo evaluar de otra manera diferente a la basada en la escala estadística que propone el *Catálogo General*. Tres de los cuatro profesores me solicitaron directamente que les ayudara a entender más sobre otros tipos de evaluación cualitativa. Posteriormente, explicité a los profesores acerca de la evaluación formativa como alternativa ante lo cual se mostraron muy interesados. A través de diálogos incidentales después de realizar las entrevistas y observaciones de clases, ofrecí a estos docentes ideas de técnicas e instrumentos de evaluación formativa desde el marco teórico sociocrítico. Los docentes declararon un autocompromiso de documentarse acerca de este tema pedagógico e intentar aplicarlo en la dinámica del aula.

Después de un tiempo aproximado de tres meses, los profesores compartieron conmigo algunos detalles sobre lo que habían realizado en cuanto a lo que postula esta octava pregunta de investigación. Ellos escribieron un diario que contenía reflexiones acerca de cómo ellos habían notado la participación de sus alumnos en su propia construcción. Al mismo tiempo, tomaron conciencia que su plan y enseñanza didáctica requería cambiar para fortalecer maneras más efectivas en que sus alumnos procesaban el conocimiento y las destrezas curriculares. Llegaron a la conclusión que su manera de evaluar y de concebir el proyecto curricular tuvo que cambiar ya que tomaron conciencia de que estas tareas están íntimamente vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En relación con su manera de enseñanza y evaluar, estos docentes mostraron que están comprometidos con servir como facilitadores del aprendizaje de sus alumnos.

Ellos expresaron que habían incorporado técnicas innovadoras de evaluar. Éstas implicaron la interacción activa de compromiso ante el entendimiento de los resultados de instrumentos de evaluación administrados y de cómo aplicar los conocimientos contruidos persiguiendo el bienestar individual y social.

Luego de implementar un plan de acción didáctica alternativo durante varios meses, los docentes entendieron que necesitaban cambiar los usos que estaban otorgando a la evaluación del aprendizaje. Declararon que con el simple hecho de cumplir con las exigencias evaluativas de la universidad, había provocado que sus acciones evaluativas estaban fomentando la mera calificación, control sobre lo aprendido, y hasta clasificación de sus estudiantes en los cursos que habían enseñado. Los profesores que continuaron participando en esta fase de cambio (aun después de finalizado el estudio de campo) expresaron que su manera de enseñar previa no motivaba intencionalmente a que hubiera una participación más activa y efectiva del alumnado en la construcción de sus aprendizajes. Más bien, la percepción de ellos consistía en que su pasada manera de evaluar se llevaba a cabo en función de excluir a sus propios alumnos de la posibilidad de crear significados de las actividades pedagógicas, modificar sus ideas, y seguir aprendiendo.

Los docentes percibieron que de cumplir con las condiciones de adaptación que estaban adaptando en su enseñanza y evaluación, también cambiaría su concepción o manera de pensar convencional que tenían sobre el currículum. En ocasiones, estos profesores intercalaban temas y destrezas que no aparecían en lo predeterminado en los contenidos curriculares de la institución, ofreciendo así más oportunidades de negociación a sus alumnos en este respecto en base al interés de estos últimos en propiciar cambios en su entorno social. La idea de currículum que estos profesores estaban poniendo en práctica en esta fase de replanificación era la de una estructura de medios y recursos pedagógicos de la más diversa especie que ayuda a determinar la naturaleza y práctica de una enseñanza personalizada y a la vez, emancipadora. Estos cambios que estaban operando en la concepción teórico-práctica de los docentes participantes favorecían una mayor participación de sus alumnos en la construcción de su propio aprendizaje a la vez que impulsaban el desarrollo profesional de los docentes hacia la implementación de procesos de investigación acción. Aquí los docentes aprenden a percibirse como experimentadores del currículum mediante la reflexión e innovación permanente de su práctica profesional. Lo que percibo como investigador es que a raíz de los cambios que se operen conjunta y colaborativamente en cuanto al

sentido y prácticas de la evaluación, consecuentemente se transforma también el proyecto de vida y cultura que es el currículo (Álvarez Méndez, 2010: 24).

Los docentes que decidieron utilizar estrategias de enseñanza integral y evaluación formativa tomaron conciencia de que en la construcción del aprendizaje se hace imprescindible la utilización de procesos de pensamiento como la interpretación, argumentación, y reflexión que culminen en propuestas contextuales de prácticas evaluadoras. La formulación de criterios que surgen de los mismos discentes y docentes en continua interacción negociadora, es inherente a dicha construcción.

Al principio de las entrevistas a profundidad, tres de los cuatro profesores participantes parecían desconocer las metas a lograr. Esta percepción se verifica por la carencia de seguimiento en la construcción del proyecto curricular integrado, de comunicación de resultados evaluativos y su debida interpretación al alumnado. Esto postula al mismo tiempo la necesidad de reconceptualizar la evaluación y el currículo para que puedan prestar atención y seguimiento a la construcción de conocimientos e incorporación de nuevas experiencias que ocurre dentro y fuera de los eventos educativos del aula. La reconceptualización de lo anterior implica que se suscite una participación más activa de todos los participantes en el diseño, organización e implementación de la evaluación formativa y de un currículo *holístico*. En la medida que los docentes se autoexaminaban en su desempeño de la enseñanza-aprendizaje del aula, destacaban que la evaluación requiere de acciones participativas de todos los involucrados en sus procesos, en función de las evidencias que provee. Esto indica la necesidad de una evaluación acompañante de la construcción liberadora y plena del aprendizaje propio. Implica además la naturaleza y carácter de un aprendizaje verdaderamente autónomo y emancipador.

Tocante más en particular acerca del currículo, según las respuestas a esta pregunta de investigación, el carácter que refleja es fijo, con poco lugar a adaptaciones originadas de la dinámica del aula o del tipo de evaluaciones que llevan a cabo los docentes, además de no tomar en cuenta argumentos procedentes de diversas fuentes como la sociocultural, la didáctica, la epistemológica, entre otras. La evaluación es un elemento dinámico que no se puede separar del currículo. En este contexto se hace indispensable la participación activa del alumno en la construcción, estructuración y puesta en acción del proyecto curricular.

9) *Novena pregunta de investigación: ¿Cómo promovieron la evaluación formativa y el currículo integral el desarrollo de actitud de responsabilidad en cuanto*

al saber y quehacer diario?

El método de investigación acción permitió la utilización de técnicas de evaluación formativa, lo que analizado a través de la autorreflexión en cada etapa del estudio, provocó cambios de perspectiva, de propósito sobre la acción pedagógica. Esta observación es convergente con una actitud de responsabilidad en cuanto a cómo se aprende el conocimiento, cómo se evalúa de manera formativa y cómo integra el proyecto curricular con el desarrollo de compromiso para aplicar lo aprendido.

En relación con el análisis de la información provista por los documentos de las políticas institucionales con respecto a cómo la evaluación formativa promovió el desarrollo de la autorresponsabilidad, se pudo evidenciar que la administración y la docencia están preocupados por desarrollar dicho valor y similares en la población estudiantil. Esto se observa en la incorporación de cursos pertenecientes al área de Teología y las artes liberales como la Educación Cívica para la Ciudadanía, Ciencias Sociales y otros similares. Dichos contenidos curriculares presentan metas que se conectan a la misión de la institución educativa, aunque es en la práctica del aula que cada profesor los adapta de acuerdo a la cultura general previa del alumnado.

La inclusión de cursos suplementarios sobre temas de diversidad social, religiosa, educativa y de otros ámbitos demostró ser valiosa al desarrollo de una actitud de responsabilidad en los alumnos, matizada por una continua búsqueda de un mundo más justo y armonioso. Los profesores manifestaron que tales valores se enfatizan en la enseñanza de los cursos a través de la realización de consensos que acogen con aceptación opiniones diversas. Además, motivan a los alumnos a defender sus diferentes posturas sustentadas por documentación científica y experiencial cara a los conflictos discutidos. En afirmación de lo anterior, los profesores indicaron que el curso de práctica provee más criterios contextuales los cuales susciben a la evaluación una mayor integración de elementos que interactúan en el logro del aprendizaje. El ambiente educativo que se plantea como plataforma de esta interacción está enmarcado en el desarrollo de acciones éticas de responsabilidad y de colaboración que respeta la diversidad cultural de argumentos y creencias (cultural, religiosa, étnica). Todos los participantes coincidieron en que la retroalimentación entre los profesores y los estudiantes había contribuido al logro del desarrollo de la autorresponsabilidad.

De acuerdo con expresiones de los docentes y los alumnos participantes, la función formativa se cumple de manera interna, proveyendo a los participantes del evento educativo la oportunidad para evaluar su propia ejecutoria. O sea, es un

componente intrínseco al proceso de enseñanza-aprendizaje. Trochim (2006) confirma dicha misión de la evaluación formativa al exponer que ayuda a mejorar al objeto-sujeto en evaluación. Además, propicia la realización de un examen comprensivo dirigido a la acción investigadora y evaluadora sobre los procesos, el contexto y los roles de los participantes en el evento educativo. Examina la manera en que se imparte el programa y la efectividad en la utilización de los recursos tecnológicos apropiados. Toma en cuenta, a través de observaciones, documentación e interpretación, todos los sectores dirigidos hacia la calidad de la implementación de los métodos de evaluación, del contexto organizativo, de los sujetos participantes, de los *inputs* y de los *outputs*, de los procedimientos, ampliando así el foco de estudio e impacto más allá de un análisis estadístico somero de productos.

Ante lo anterior, los profesores y estudiantes expresaron la necesidad de asumir el rol y acción de una evaluación que forme y eduque, no sólo para determinar cuánto conocimiento ha adquirido, sino más bien para organizar mejor su plan de vida ante la realidad. Afirmando esta visión formativa que la institución necesita diseñar e incorporar, particularmente entre los docentes y los alumnos, Delors (1996) postula que la educación es un instrumento indispensable para la preparación de personas que sean generadoras de soluciones ante los problemas, finalidades y medios típicos de un desarrollo que se fundamente en autoconocimiento y convivencia cooperativista. La misión de la educación consiste en que la humanidad debe aprender a ser autoresponsable en dirigir sus pasos hacia el logro de una vida más armoniosa, fundamentada en los valores de la paz, la libertad y la justicia social.

La construcción de conocimientos se da desde un sentido de responsabilidad para formar un mundo mejor por medio de estrategias pacifistas. Estos principios de la educación son coherentes con la misión que propone la institución. Argumenta que todo estudiante sea capaz de defender sus creencias de manera respetuosa, a la vez que validan lo que otros piensen aunque sea discrepante con sus ideas originales. Los actos educativos deben infundir un estilo de vida que sea transformador ante las injusticias del mundo.

Dos de los profesores que utilizaban incidentalmente una evaluación con función formativa también implicaron que el currículo debe ser interdisciplinario y transversal. El currículo está ligado a la enseñanza de cada profesor. Su carácter y función deben integrar planteamientos teóricos y prácticos de diferentes posturas como la filosófica, social, psicológica y educativa enfatizando que todo proceso educativo

debe tomar en consideración los diferentes aspectos de aprendizaje y desarrollo del educando dirigiéndolo a estar capacitado para enfrentar problemas personales y sociales. La evaluación de tales destrezas de pensamiento unida a la enseñanza de un proyecto curricular integrador reclama que se asuma una actitud de cooperación y servicio hacia los “otros”, a través de un testimonio real de amor, respeto y paz. Tales acciones confirman que esta función formativa no sólo atiende el saber cognitivo académico, sino también la integración de la búsqueda estética de lo transcendental evidenciando esto a través de actividades dialógicas en las que las destrezas de pensamiento como la interpretación y la autorreflexión ocupan lugar de importancia.

10) Décima pregunta de investigación: ¿Cómo pudieron la evaluación formativa y el currículum integral colaborar con los procesos de planificación estratégica de la enseñanza?

Esta pregunta aplica más específicamente a los docentes que hicieron uso de las estrategias de evaluación formativa y diseño de currículum integral según se han discutido en la segunda etapa de plan de acción de este estudio. Algunos docentes ratificaron el hecho de que ellos ya ponían en práctica dichas tareas educativas desde la perspectiva formativa integradora. Entre otros hallazgos mencionaron que habían logrado una acción efectiva en cuanto a la identificación e inclusión de nuevos tópicos y contenidos programáticos que fueran de interés para los alumnos.

Por otra parte, los alumnos entrevistados habían manifestado que se requería de su participación en los procesos de desarrollo curricular. Los docentes y estudiantes tomaban decisiones en el aula que incidían en cambios acerca de los temas de cada clase. Estas acciones participativas en la toma de decisiones y entretejido colaborativo de cursos y temas a ser enseñados suscriben las características de flexibilidad y dinamismo al currículum. Algunos docentes tomaron los contenidos y los adaptaron conforme a las experiencias previas y metas de aprendizaje que se relacionaban con un desempeño futuro de utilidad y efectividad en el ministerio, particularmente el que se especializa en destrezas pastorales en un entorno eclesiástico parroquial. El resultado de estas negociaciones realizadas internamente en cada aula con los grupos de estudiantes que querían involucrarse en este proceso de contextualización se resumió en la identificación de competencias relevantes, promoviendo un repertorio de nuevos significados en la mente y el corazón de los alumnos, mientras reforzaban su cúmulo cognitivo y mental, y fortalecían su autoestima. Las opiniones de los estudiantes convergieron en que se produjo una transformación del conocimiento creando una

empatía más profunda entre profesor y discente, propiciando todo efecto formativo a través de una evaluación que tomara en cuenta elementos subjetivos, actitudinales, además de cognitivos.

Los docentes interesados en mejorar su actuación didáctica trataron de comprender la identidad, naturaleza y aplicabilidad de la evaluación formativa, así como la perspectiva curricular integradora. Mientras reflexionaban acerca de su propia práctica en los diarios de acción del aula, pudieron discernir que la función formativa de la evaluación y la identidad integral del currículum conforman características que deben estar presentes en la aplicación de evaluación de procesos e interpretación de resultados desde una perspectiva más ética y respetuosa de todos. Los docentes, en acuerdo con sus alumnos, incorporaron esta evaluación alternativa al mismo proceso de enseñanza-aprendizaje como un elemento integrante del mismo. La apreciación general, de acuerdo a los comentarios de los participantes, es que tanto la evaluación como el currículum con las funciones previas sirven como agentes de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la evaluación misma, de la estructuración consciente sobre el diseño y aplicación curriculares desde una racionalidad con enfoque sociocrítico. También, facilitan la correlación de productos de aprendizaje con el desarrollo de una estima personal y convivencia sanas, a partir de los aprendizajes evaluados.

De esta manera, los docentes confirmaron que la evaluación formativa, dentro del contexto de un currículum con carácter transdisciplinario, permite tomar acciones de carácter inmediato para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumno. La instrumentación adecuada de la evaluación formativa y el reenfoque de un proyecto curricular que sea relevante se distinguieron por la recogida de datos concernientes al progreso y a la dificultad del aprendizaje encontrados por los alumnos en el transcurso de los procesos educativos. La interpretación de esta información originó estrategias educativas que pudieran atender a las dificultades de aprendizaje observadas en los alumnos en cuanto a su aprendizaje. Esto contribuyó a que se facilitara la adaptación y transferencia de conceptos, actividades y enunciados críticos de soluciones según derivados del innovador enfoque de enseñanza y aprendizaje en función de las interpretaciones realizadas de los datos recogidos (Cardinet, 1998a, 1998b).

5.2 Conclusiones

La experiencia acumulada en esta investigación cualitativa ocasionó un cambio en mi propia postura epistemológica como investigador y en la de varios docentes participantes de este estudio. Todos los modelos de investigación develan ventajas y desventajas. La selección de un modelo depende de variables como la plataforma epistemológica, la naturaleza del fenómeno a evaluar y los propósitos de la investigación.

A manera de evidencia del cambio de pensamiento y acción que emergieron se presenta la siguiente sección de conclusiones en forma de relato de la propia historia de la investigación dirigida a solucionar problemas preplanteados o los que surgieron en el transcurso de la misma. La reflexión y la autorreflexión configuran el proceso dialéctico del discurso crítico en el que interactúan hallazgos procedentes de variables como la política educativa, el profesorado, el alumnado, el contexto y la acción. El propósito del discurso hermenéutico es facilitar la comprensión de conclusiones derivadas de tal manera que provoque la transformación de la práctica educativa. A continuación presento las siguientes conclusiones:

1) *El modelo de investigación acción facilitó de manera efectiva que surgieran cambios en la mentalidad y acción profesional educativa del investigador y de los participantes de la institución.*

A la luz de la interpretación y el aprendizaje derivado del análisis de los resultados recogidos, la visión de carácter positivista que parecía prevalecer en la evaluación, el proyecto curricular y en la práctica profesional pedagógica del profesorado sufrió cambios positivos. En la medida en que se llevaba a cabo cada etapa y paso procedimental del método de investigación acción, los profesores fueron tomando conciencia de la concepción teórica técnica que estaba dirigiendo la práctica de algunos. Los diálogos críticos, interrogantes y discusiones que establecimos los participantes, ayudaron a discernir las necesidades educativas del contexto de la enseñanza en el aula relacionándolas con el problema principal de la investigación.

Este modelo probó ser una herramienta relevante de investigación en el sentido que permite a los participantes identificar maneras en que pueden enfrentar algún desafío asociado con el acto educativo de enseñanza-aprendizaje, según iba ocurriendo e investigándose dentro del ámbito del aula. Este método es inclusivo de la participación del investigador en todas sus fases. La implementación de cada fase

procedimental estuvo guiada por la intención de establecer y cumplir con unas pautas de trabajo colaborativo en equipo, pues tanto el profesorado como el alumnado se reunieron en varias ocasiones para considerar posibles alternativas y estrategias de acción de mejoramiento que incidieran en cambios reales proactivos de la educación que se estaba dando en el aula. Trabajar de manera cooperativa como un equipo propició un ambiente de empatía entre colegas docentes, uniendo conocimientos, experiencias del aula, y estudios especializados bajo el propósito común de mejorar la propia acción didáctica y el aprendizaje de los alumnos.

Los profesores experimentaron un cambio en su manera de analizar los problemas educativos del aula. Esto fue posible ya que uno de los propósitos del método aplicado entiende la mejora de la calidad de la acción educativa como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado y los alumnos ampliando la comprensión de los docentes de sus propios problemas prácticos (Elliott, 1993). Durante la investigación, los profesores fueron tomando conciencia de su nuevo rol como docentes investigadores de su propia acción profesional que podría ofrecer una mayor amplitud de modelos alternativos de educación para enfrentar más efectivamente los problemas didácticos.

Es por lo anterior que los docentes asumieron una actitud de reflexión exploratoria y permanente, evidenciándolo en su iniciativa de tratar de autorregular lo que estaban aprendiendo para perfeccionarse más como personas y como profesionales. Esto responde a la descripción que Carr y Kemmis (1983) ofrecen de este método como una forma de indagación autorreflexiva por quienes participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de prácticas sociales y educativas, la comprensión misma de los sujetos, y los contextos institucionales en las que éstas se realizan. Esta perspectiva fue manifestada más particularmente por los profesores que solicitaron capacitación sobre la evaluación formativa y la perspectiva de un currículum integral.

En el caso de este trabajo, la investigación acción fue pertinente y relevante. No tan sólo en cuanto a la implementación de etapas, procedimientos y técnicas que provee para dirigir el momento de recopilar datos e interpretarlos, sino porque toma en consideración que lo que hacemos como profesionales de la educación viene condicionado por nuestras creencias y valores.

2) Existe incongruencia entre las políticas educativas exigidas por la institución universitaria y la práctica docente del aula de clases.

Esta conclusión representa el hecho de que todavía se perpetúa la incongruencia entre la conceptualización que tienen los profesores de la evaluación y del currículum, su aplicación real en los procesos de aprendizaje del discente en el aula, y la práctica profesional docente. La misión, valores, filosofía y práctica educativa de la institución en estudio reflejaron tales incongruencias. Por un lado se aboga por perspectivas educativas críticas e integradoras, pero en lo que concierne a la práctica real en el acto educativo, se confunden concepciones, usos e implementación de los dominios conceptuales investigados como la evaluación educativa, el currículum, y el aprendizaje.

Es evidente que la evaluación educativa responde a diversas finalidades e intereses (de políticas de sistemas de educación nacionales e institucionales, de desarrollo económico y ocupacional de gobiernos, de docentes y de discentes, etc.). Surge la declaración de que existen otras funciones que la evaluación educativa requiere demostrar en su desempeño que en la práctica se ponen en acción de un modo *antagónico* entre sí. En las acciones observadas que ocurrían en este contexto institucional, queda claro que las funciones de la evaluación se derivan de la función sumativa, las que distan de los posibles usos y aplicaciones de la función formativa. La conclusión sobre este asunto conflictivo demostró que la evaluación sirve para cumplir razones políticas de la institución confirmadas con los objetivos perseguidos en trabajos evaluativos de certificar, promover, seleccionar, excluir, desmotivar, confundir, entre muchas otras acciones que desvirtúan su verdadero fin ético democrático y emancipador.

Como lo sugieren las políticas institucionales en contraste con la práctica de los profesores participantes, las funciones de la evaluación observadas en el aula apuestan por un proyecto curricular incompatible. La racionalidad que demandan las políticas educativas es la que responde al paradigma sociocrítico. Sin embargo, la mayoría de los profesores tratan de cumplir con las exigencias de una política evaluativa positivista técnica y un currículum predeterminado que también es requerido en el *Catálogo General* de la universidad. De manera análoga, dos de los profesores hicieron referencia varias veces a que aplicaban una enseñanza conforme a postulados del paradigma constructivista. Sin embargo, la práctica observada en el aula se configuraba en afinidad y sumisión ante las disposiciones administrativas y la filosofía educativa que también parecían ser incongruentes al pretender el desarrollo de una persona integral que pensara críticamente para realizar algún cambio positivo en su ámbito social.

Quedó confirmado que el énfasis curricular está en la organización de los contenidos que se enseñan los cuales son designados por la institución a través del oficio de la decana académica. Estos son determinados por los programas institucionales, además de los modos de evaluarlos. Al ser una opción cultural científica que no parte de los intereses o necesidades de los docentes y alumnos, se coloca el compromiso en la selección de una perspectiva técnica que es excluyente de otros renglones importantes que intervienen en una verdadera integración (procesos de diseño, organización y puesta en acción, transversalidad axiológica, etc.).

Es evidente que la teoría curricular o el enfoque que sigue el currículum de la institución o el que usan los docentes en el aula de clases es incierta, o por lo menos, ambigua en su definición, elaboración y en su acción. Por su parte, el currículum se proclama como conglomerado de programas de cursos o se mezcla su significado con el contenido programático cumpliendo con una visión positivista limitada, cerrada e inflexible, en vez de una dinámica, transversal, transdisciplinaria. No obstante, los docentes declararon que están haciendo esfuerzos monumentales por cambiar lo que saben que no funciona por algo innovador. La preocupación que surge de estas incongruencias epistemológicas y prácticas radica ahora en las posibles consecuencias que puedan tener éstas en cuanto en la creación de seminarios de actualización, formación permanente en el profesorado sobre temas de educación en general, y de cómo perfeccionar la calidad de procesos de aprendizaje e integración curricular, en el desarrollo de pensamiento y actuación social de los alumnos.

A pesar de lo previo, después de la re-elaboración del plan de acción y de las reflexiones relacionadas con los nuevos hallazgos, se advirtió que la política dejó de ser una esfera de acción preferencial, priorizando especial atención a la propiciación del aprendizaje según los intereses del alumnado. Al reflexionar acerca de las incongruencias detectadas, la política del aula comenzó a estructurarse a partir de la relación primordial entre los sujetos sociales autónomos y la institución estatal y social, que es la universidad estudiada. Esta nueva orientación de la acción docente en cuanto a la evaluación y al proyecto cultural curricular se fue confeccionando paulatinamente libre de la influencia de lo dictaminado por líderes de la institución con posiciones de poder. La orientación de las relaciones de poder se pueden describir como el eje vertical de un gráfico, cuyas interacciones se dirigen desde abajo hacia arriba y desde arriba hacia abajo. En este caso, los docentes intentaron establecer una relación de eje horizontal en la que alumnos y docentes se encuentran en el mismo nivel y con la misma

autoridad para tomar decisiones acerca de lo que se va a enseñar o a aprender. Desde esta perspectiva, trataban asuntos críticos de los contenidos a través de una tensión dialéctica que garantiza la inclusión de todos los sujetos y de poderes compartidos entre todos los participantes de la educación del aula. Consecuentemente, este paso de replanificación utiliza una plataforma educativa donde predominan el valor de libertad y emancipador en los procesos de toma de decisiones.

3) La evaluación con función formativa y el currículum de perspectiva holística integradora facilitan y preconizan el aprendizaje significativo. Esto incide en un desarrollo total integral del discente pues toma en consideración todo su bagaje cultural, personal y actitudinal, para así lograr una transferencia y aplicación de conocimientos a nuevas situaciones de vida.

Los hallazgos confirman algunas suposiciones previas al comienzo del proceso de investigación de campo. Dichas suposiciones eran en torno a la evaluación educativa del aprendizaje y el currículum según expuestas por autores, educadores y teóricos de estos temas en el capítulo de revisión de literatura. Sobre la evaluación del aprendizaje en la institución estudiada, la mayoría de los docentes la enfocaban en el uso de fuentes de información, recursos didácticos, administración de exámenes escritos y su correspondiente calificación según la escala de la institución. Se detectaron *modos antagónicos* en cuanto a las funciones de la evaluación educativa apostando por una reducción de ésta al uso de instrumentos técnicos de medición como los *tests*, además de intercambiar etiquetas de instrumentos de exámenes escritos por *evaluaciones formativas*. Lo que parecía considerarse como prioritario en cuanto a la evaluación del aula era el interés por obtener resultados exitosos, sin retrocomunicación o interpretación respectiva acerca del avance del alumno desde una perspectiva totalizadora. La aplicación que varios profesores estaban llevando a cabo con la evaluación del aprendizaje no atendía efectivamente la creación de un aprendizaje que fuera significativo para los educandos.

Varios de los recursos evaluativos utilizados en el aula hacían referencia al cumplimiento de objetivos instructivos, en la mayoría de los casos, predeterminados por lo que espera el docente o el currículum institucional de los alumnos. Estos casos responden a una evaluación y un currículum operados desde una pedagogía conductista por objetivos. Por otro lado, en contraste con el carácter y uso de la evaluación y el proyecto curricular conductistas, hubo docentes que intencionalmente adscribían una dimensión ética a la evaluación mediante la búsqueda negociada de métodos críticos de

evaluación. Las observaciones de clases de dos profesores representaron tal evaluación con la administración e interpretación de resultados de ejercicios prácticos, proyectos de servicio comunitario, entre otras técnicas e instrumentos formativos.

A esto se añade el diseño de actividades extracurriculares por parte de los directivos, los docentes y estudiantes. Tales actividades persiguen propósitos altruistas promotores de altos valores de vida, como el respeto a la diversidad, el análisis y reflexión sobre costumbres culturales y políticas nacional de enriquecimiento personal. Incluyen el desarrollo de un sentido de apreciación a lo trascendental espiritual así como a lo próximo y concreto constituido por otros individuos de la comunidad. Los eventos de reuniones y celebraciones de días significativos en la cultura puertorriqueña sirven para ilustrar este tipo de evaluaciones formativas informales que fluían en la interacción dirigida de dichas actividades.

En particular, una de las actividades extracurriculares que pareció ser estratégica en promover la unidad y la importancia de la opinión de *los otros* con distinto pensamiento y cosmovisión, fue el de la celebración del Día de la Mujer en Puerto Rico. Para tal ocasión, se invitó a mujeres con algún rol o profesión o liderazgo en la sociedad, de modo que expusieran argumentos en defensa de la participación más activa que debe desempeñar la mujer en alguna acción de impacto en la sociedad o en el mundo eclesiástico. La reflexión se dio como acto político para contribuir a la formación o reconstrucción de una sociedad más justa y humana. La actividad dialógica contribuye también al desarrollo de actitudes para llegar a ser un intelectual transformador que se vale de investigaciones así como de reflexión crítica para enfrentar problemas que aquejan a la sociedad puertorriqueña. Estas actividades extracurriculares contribuyen a aumentar el rol participativo del estudiantado en la formulación conjunta de soluciones a problemas tomando en consideración la diversidad de género, así como la aplicación de conocimientos para transformar el contexto social con estrategias innovadoras y relevantes.

En uno de los momentos de reflexión de las fases de la investigación acción, los docentes y el investigador se reunieron nuevamente con la intención de re-elaborar un plan de acción que les pudiera ayudar a entender qué es y cómo se lleva a cabo la evaluación con función formativa dentro de una plataforma curricular integradora. Atendiendo a su interés y petición de tratar de cambiar aquellas perspectivas de estrategias educativas que no estaban a tono con el propósito de contribuir a un mejor aprendizaje de sus alumnos, les ofrecí orientación al respecto además de explicitaciones

acerca del tema que ocupa este estudio. Luego de que los docentes recibieron la información y orientación del investigador en los campos referidos en este estudio, se ofreció la oportunidad de reunirnos nuevamente como grupo. El propósito era para dialogar sobre las reflexiones, opiniones y percepciones que habían tenido los docentes sobre sí mismos como personas y profesionales durante la implementación de la evaluación formativa desde un currículum holístico o integral. Las reacciones parecieron profundas en su autointerpretación, efectivas y diligentes en la puesta en marcha en las dinámicas del aula. Todos los docentes coincidieron en que definitivamente la evaluación formativa desde un currículum integral favorece significativamente la adquisición y el traslado de un buen aprendizaje significativo a experiencias optimizadoras para la vida. Para construir este conocimiento profesional desde la práctica es necesario incorporar programas curriculares formativos, objetivos procedimentales, contenidos y prácticas de enseñanza-aprendizaje, en esta dirección.

Los comentarios anteriores advierten la conclusión que el campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas, aproximada desde una perspectiva política, institucional y didáctica. Por otro lado, la transformación operada en la interpretación, el uso y aplicación de la evaluación que los docentes de la institución en estudio hacían de ésta en su acto didáctico, refuerza la conceptualización que la propone como actitud permanente en todo momento del desarrollo educativo del aula (inicio, desarrollo, cierre pedagógico).

Se observó la demostración de otras cualidades de utilidad que emergen de la perspectiva de la evaluación formativa. El cambio que los docentes operaron de manera autónoma y libre acerca del entendimiento y aplicación de una evaluación formativa y un currículum integral incluyó la capacidad de motivación, de autoridad y de poder para aprender por sí mismos en un ambiente de cooperación y coexistencia éticas. La evaluación presentada en el plan de acción re-elaborado fungió como recurso estimulador del mejoramiento de la enseñanza de los docentes. Esto incidió en un aprendizaje que integraba la autodeterminación y autoevaluación profesional educativa. Así lo afirma la siguiente retrocomunicación de los docentes en relación con el cambio conceptual que experimentaron durante la investigación: “Hay que asegurar que las evaluaciones del salón de clases y de la institución educativa en estudio deben estar vinculadas y ser usadas con un enfoque formativo para moldear el mejoramiento en todo nivel educativo y de sus estamentos de sujetos.”

Los procedimientos de la investigación incentivaron la participación extensiva

y prolongada de gestores de programas, personal educativo en general, miembros de la cultura institucional de educación superior, y particularmente, el alumnado. La dinámica de trabajo en equipo propició el fortalecimiento y surgimiento de nuevas capacidades y prácticas de evaluación formativa, de acuerdo a lo ejemplificado por los docentes que recibieron un adiestramiento sencillo y breve sobre este tema. Estos docentes analizaron sus conocimientos, destrezas y capacidades sobre la evaluación y el currículum imperantes en sus aulas. Luego, adaptaron sus acciones sobre la evaluación y el proyecto curricular de tal manera que favorecieran la evaluación de los procesos en que los alumnos construían su aprendizaje significativo.

Las adaptaciones que estos docentes hicieron en su práctica pedagógica después de informarse y conocer más acerca del tema de la investigación, incidieron en cambios en la metodología de enseñanza como también los instrumentos de evaluación que estos usaban (tests de tipo objetivo). Comenzaron a usar técnicas e instrumentos que propulsaran una recogida cualitativa de datos sobre el aprendizaje efectuado, que fuera inclusivo de las deficiencias o destrezas que había que desarrollar o reforzar en la consecución del conocimiento relevante para los alumnos. En este sentido, los cambios que los docentes decidieron asumir en sus prácticas profesionales también tuvieron un impacto efectivo en su planificación curricular, pues ahora motivaba al alumnado a negociar no tan solo los criterios de evaluación sino también los temas de distintas disciplinas para integrar en las discusiones y análisis del aula. Esto generó unas actividades educativas más democráticas, autodirigidas y responsables para lograr las metas de aprendizaje transferibles para el mundo real.

4) Tanto la concepción que se tenía del currículum educativo, así como su diseño y planificación cambiaron partiendo desde una ideología casi exclusivamente de plan de programas a una consideración más amplia en la que éste se convierte en proyecto cultural integrador de vida y acción práctica en progreso.

Al comienzo de la investigación de campo, la concepción sobre la integración curricular que se pudo derivar de los diálogos y observaciones de clases de docentes fue ambigua. En secciones anteriores de este capítulo se registró que tanto los docentes como los alumnos habían expuesto que carecían de conocimientos acerca de este tema. No obstante, durante las entrevistas focales a profundidad enunciaron varios conceptos mientras hacían referencia al currículum, tales como: programas de cursos, contenidos interdisciplinarios, paradigma constructivista, cursos de especialización, entre otros similares. Aludieron con bastante frecuencia al término “cursos”. Los

aspectos como la concepción, el diseño, la planificación y la implementación del proyecto curricular no fueron expuestos o discutidos con claridad en las primeras fases del plan de investigación acción. Por otro lado, dos profesores revelaron que después de recibir orientación acerca de las características, preceptos y maneras de aplicar la evaluación con función formativa y de la perspectiva integradora curricular, sus ideologías y acciones en el aula habían cambiado.

En defensa de la integración curricular, se percibió que todavía impera la necesidad por operar una mayor integración en el currículum que asiste a la enseñanza. Los diálogos y observaciones de clases comprobaron que persisten incoherencias en la organización y diseño del proyecto cultural educativo en el contexto investigado. Concretamente, los estudiantes y profesores participantes manifestaron que necesitan capacitarse de manera continuada o permanente en cuanto a conceptualizaciones o racionalidades curriculares, las características de cada concepción, el tipo de enseñanza que parte de los principios de cada orientación curricular, cómo diseñar currículum, además de su planificación y evaluación.

Durante la implementación de las primeras fases procedimentales de la investigación, específicamente en el momento de recogida de información y derivación de datos, los profesores y alumnos participantes exteriorizaron una perspectiva positivista técnica del currículum. En la medida en que se progresaba en la observación y reflexión sobre el plan de acción de investigación, los sujetos fueron asumiendo un compromiso dirigido al cambio de aquello que parecía no funcionar adecuadamente en beneficio de los alumnos. A causa de esto, se trazó otro plan de acción de corto plazo que implicara a los sujetos de las actividades del aula. Los dos docentes interesados en este segundo plan de investigación comenzaron a coordinar acciones de cambio en sus prácticas del aula. Estas se fueron dando en algunos detalles observados en clase como la incorporación de diálogos y tareas escritas en las que se negociaban los temas curriculares; la redacción procedimental de objetivos instructivos en sus prontuarios o programas de clases; proyectos escritos de aplicación de significados entendidos de la información estudiada; énfasis en el desarrollo de capacidades o competencias desde las interacciones de cooperación con el propósito de aplicar conocimientos a soluciones de problemas educativos y sociales.

De acuerdo a lo explicitado por los profesores acerca del cambio experimentado, los nuevos elementos y acciones incorporados a la enseñanza del aula fueron suscribiendo una naturaleza formadora, holística, configurando un currículum

más relevante con contenidos, conceptos y valores interconectados de manera interdisciplinaria y transversal a la enseñanza. Según las reflexiones escritas en un diario profesional que estaban llevando, estos docentes estaban estableciendo una mayor compatibilidad entre la concepción teórica del currículo que estaban practicando y la manera en que los estaban utilizando en el aula. Paulatinamente, el marco teórico práctico curricular de estos profesores fue tornándose más a tono con los principios del paradigma racional sociocrítico lo cual correspondía a las exigencias pedagógicas de las mismas políticas institucionales. A manera de evidencia sobre el cambio que se estaba efectuando, estos maestros fueron tomando más en consideración los ambientes y variables contextuales, además de los intereses y experiencias que traían los alumnos a las actividades del salón. El cambio de conceptualización y su correspondiente puesta en marcha fue configurándose en la mente y acción del aula de estos dos profesores, llevándolos a redirigir su previa ideología técnica del currículo como simple plan educativo de programa o cursos a una consideración racional más amplia como la perspectiva integral.

En afirmación del cambio que se fue observando, la filosofía educativa de la universidad declara que el currículo y su enseñanza requieren ser integradores de componentes valorativos y axiológicos. Algunos de estos componentes son: la espiritualidad, la práctica de servicio comunitario, la diversidad cultural y la discusión crítica de diversas fuentes primarias procedentes de la interconexión de disciplinas tratadas de manera transversal e interdisciplinaria en las actividades de enseñanza. Esto concuerda con la idea de Miller (1996: 3) en la que el currículo integral promueve la configuración de continuas relaciones entre varios ámbitos como el de conocimiento, la teoría y la praxis educativa, los contenidos y estrategias educativas del aula, las áreas de desarrollo de cada individuo (mental, emocional, física, actitudinal, moral, espiritual), intereses y creencias personales, así como los sociales, etc. La concepción que subyace en el cambio de acción pedagógica de los docentes es que el currículo y la educación de carácter integral y holístico intentan cumplir con tres aspectos importantes de la enseñanza: el balance, la inclusión y la conexión (Miller, 1996: 3).

En afirmación del cambio hacia la perspectiva integradora que se fue dando en los dos docentes, las políticas institucionales que aparecen en el *Catálogo General* sugieren también el desarrollo de una plataforma curricular integradora. El conflicto aquí presente es que la institución no describe quiénes deben hacer esto ni tampoco presenta una estructura de cómo hacerlo.

Se corroboró que la inclusión de cursos suplementarios de temas de diversidad social, religiosa y de otros ámbitos contribuye al desarrollo de una actitud de autorregulación del aprendizaje. Además, el cambio de concepción curricular de los docentes se fue observando en el compromiso ético de sus acciones profesionales en el aula que intentaban facilitar una educación en la que sus alumnos se convirtieran en verdadero discentes activos que buscan y participan en la reforma de un mundo que sea más justo para todos.

Los estudiantes indicaron que podían apreciar el propósito de desarrollo integral antes aludido a través de la labor de servicio que realizaban en la comunidad. Para ellos, dicho curso estaba dirigido a que ellos logran aprender a ser agentes participativos de una transformación social en alguna área de necesidad del contexto donde conviven. Asimismo, los docentes mostraron interés por contextualizar su labor en la institución donde enseñan y en la comunidad, participando en actividades socio-reflexivas sobre los problemas educativos que enfrentan, clarificando su concepción teórica curricular para a partir de ella definir su acción, seleccionando y practicando una evaluación que sea inclusiva, interpretativa y procesual.

5) Los alumnos solicitaron que se implemente con carácter de urgencia una participación más interactiva entre ellos y el profesorado en cuanto a aspectos que se refieren a la construcción de su propio aprendizaje.

Los profesores indicaron que, después de operar cambios en la didáctica y la manera en que diseñaban el currículum a raíz de las orientaciones recibidas en el segundo plan de acción de este estudio, pudieron observar que el alumnado participó más activamente en la construcción de su propio aprendizaje, su evaluación, y el diseño y planificación del currículum. Los nuevos procesos de comprensión de significados en torno a los resultados de lo evaluado incluían una retroalimentación pertinente a través de mentorías o tutorías individualizadas con cada alumno. Esto afirma una de las premisas del currículum de enfoque sociocrítico que lo describe como dirigido a la construcción conjunta de conocimiento entre profesores y alumnos. Se trata de conocer y comprender la realidad como praxis integrando a todos los participantes de la investigación en procesos de autorreflexión y toma de decisiones consensuadas dirigidas a la transformación social de la realidad (Popkewitz, 1988). La construcción curricular está dirigida por la acción, la reflexión, la teoría y la práctica unificando el proceso dialéctico inclusivo de todos los participantes de los eventos del aula. Así, la dinámica dialéctica tiene el propósito de generar un enfrentamiento entre los

participantes de las actividades educativas ante la realidad de problema que están experimentando.

Los docentes llegaron al consenso de que los estudiantes juegan un papel central en el proceso de construcción del aprendizaje, de la conceptualización y aplicación de la evaluación y del currículum. La interacción con los profesores se planteó como parte activa de la construcción de su propio aprendizaje, estableciendo balance de equidad y justicia en las relaciones de autoridad y poder desbalanceadas que antes se reflejaba en el proyecto curricular.

6) La educación permanente del profesorado debe formar parte importante de los ofrecimientos de la institución educativa en estudio.

Esta percepción se basa en la interpretación de lo observado en el sentido de que hay que construir puentes sólidos entre la investigación, las políticas y la práctica educativa. Como una alternativa posible para fomentar esta dinámica, según la opinión de estudiantes y los mismos docentes, se estableció como aspecto de urgencia la inclusión formal y oficial de talleres de formación permanente o educación continuada para el profesorado, particularmente en lo que se relaciona a las tareas educativas investigadas. El tema de la formación permanente requiere la capacitación teórica y práctica de los docentes. Esta puede realizarse en forma de seminarios de entrenamiento dirigidos por diálogos reflexivos. Algunos de los temas de formación permanente pueden ser: perspectivas curriculares, modelos y técnicas de evaluación alternativa, métodos cualitativos de interpretación de resultados de progreso acerca del logro de metas de aprendizaje, entre otros aspectos educativos similares.

El presidente de la institución corroboró que sería de gran utilidad estudiar y tomar en consideración estas conclusiones y demás recomendaciones de este estudio para determinar cómo se pueden reformar la filosofía y funcionamiento de la institución. El presidente de la universidad declaró que esto implica una acción dirigida hacia el mejoramiento de la calidad del currículum y del desarrollo profesional de la facultad. Manifestó que este punto es de naturaleza crucial para el cumplimiento de estándares para la certificación del profesorado, el perfeccionamiento de los procesos de autoevaluación institucional y la ratificación de la acreditación académica institucional.

5.3 Resumen de reflexiones personales

En resumen, expreso varias aseveraciones a manera de reflexiones que pude experimentar y derivar a lo largo de toda esta investigación. Las declaraciones se asemejan a puntualizaciones valorativas acerca de la situación problemática interpretada.

1) Nunca podemos detenernos en los procesos de aprendizaje. Aprendemos de otros y de las experiencias de uno mismo. Es un camino que requiere de una continua autoevaluación con actitud sincera, auténtica y humilde con el propósito ulterior de poner por buena obra aquello en lo que hemos creído, aprendido, en fin, conocido a plenitud.

2) Tenemos la capacidad de cambiar y provocar cambios que inciden en nuestra identidad, actitudes, valores y comportamientos. Hemos cambiado y al momento estamos en proceso de cambio ya que estamos viviendo épocas así como situaciones difíciles.

3) Parece ser una observación consensuada que la sociedad en la que existimos y convivimos presenta una constante necesidad por manifestar valores positivos desde los contextos del hogar, la familia, la iglesia, y la sociedad en general. Los valores están por encima de cualquier ideología y hay que procurar mantenerlos más allá de nuestros propios intereses personales que a veces rayan en egoísmo al comparar nuestra situación de vida y de saberes con otros grupos poblacionales en otros países en desarrollo. Los valores universales son elementos abstractos pero perceptibles de acuerdo con la forma en que vivimos, lo cual contribuye a la formación de nuestro carácter, cuyos comportamientos inherentes son manifestados no sólo en el contexto del aula, sino en todo lugar y circunstancia.

4) Cara a todo lo reflexionado anteriormente, se presenta la necesidad urgente de evaluar nuestro actuar. Tenemos que detenernos en el camino, aunque sea por un poco de tiempo pero consistente y conscientemente, para tratar de aprender y asumir una actitud que sea correcta, contemplativa, reflexiva. Generalmente, no es fácil examinarnos a nosotros mismos, haciendo introspección de lo que somos o hacemos. Debemos llegar al punto en que nos preguntemos por qué hago lo que hago.

5) Evaluarnos a nosotros mismos y evaluar a otros desde la aproximación anterior, nos ayuda a encontrar cuál es nuestra verdadera motivación para vivir, para pensar, para actuar.

6) Nuestra concepción y puesta en marcha de la evaluación, el currículum y la enseñanza en general debe incluir la participación activa de los estudiantes a los que servimos como facilitadores. Debemos fomentar un ambiente ético y democrático en el que se lleguen a consensos de criterios de evaluación, de contenidos de cursos, de cómo implementar acciones críticas en los discursos y prácticas educativas. Nuestra enseñanza debe ser integradora de construcción de conocimientos, perfeccionamiento de acción personal y profesional y de la conexión de valores en la convivencia social.

5.4 Recomendaciones

De acuerdo a los hallazgos y la reflexión de estos, se ofrecen las siguientes recomendaciones:

1) Desarrollar y promover talleres, seminarios y adiestramientos de evaluación del aprendizaje con función formativa y sobre el discurso curricular integrador para los profesores que imparten cursos en la universidad bajo estudio.

2) Explorar e implantar estrategias intencionales que integren a los estudiantes en el proceso de diseño curricular brindándole la oportunidad de sugerir e incorporar contenidos de las clases, experiencias derivadas de la práctica y acción social, valores personales, etc.

3) Integrar toda la comunidad universitaria en el desarrollo de las políticas institucionales, la conceptualización teórico-práctica de la evaluación del aprendizaje, la planificación curricular mediante la construcción de puentes de interacción y de trabajo colaborativo en equipos que incidan en una diseño y actuación práctica educativa que sean integradoras, propulsoras de construcción de aprendizaje dentro y fuera del aula de clases.

4) Incorporar nuevos cursos y contenidos innovadores, de relevancia social, de implicaciones a la práctica profesional y vocacional presente como futura de los alumnos, en los programas de teología de acuerdo a las necesidades, intereses y demandas de los estudiantes.

5) Promover más cursos de educación continuada en pedagogía entre la facultad de la institución.

6) Desarrollar la integración teórica con la práctica, en particular fortaleciendo el programa de servicio comunitario en los estudiantes.

7) Fomentar en los profesores la utilización de distintos modelos alternativos de evaluación del aprendizaje y de desarrollo de currículum desde una perspectiva

sociocrítica. Algunos de los estudios de investigación que pueden servir a este propósito son los realizados en la evaluación formativa por Álvarez Méndez, Allal, Cardinet, Chappuis, Crooks, Eisner, Gimeno Sacristán, Perrenoud, Popham, Black y William y otros; en la investigación acción de acuerdo con Carr y Kemmis, Elliott, Stenhouse, entre otros; en cuanto al currículum crítico de orientación integradora fundamentado en los estudios de Apple, Bourdieu y Passeron, Drake y Cols., Dressel y Cols., Fogarty, Giroux, Jacobs, Pinar, Posner, Popkewitz; y algunos otros métodos y técnicas asociadas a la misma perspectiva que plantean posibles maneras de cumplir con una filosofía educativa crítica demostrada en una concepción teórica-práctica congruente en la aplicación práctica en el aula.

8) Realizar otros estudios de evaluación y de currículum en la universidad bajo estudio o en contextos similares, a modo de seguimiento en el perfeccionamiento y mejora de la calidad institucional, docente y estudiantil.

9) Realizar más investigación en relación a los posibles impactos que tienen la evaluación con función formativa desde un currículum integral en la calidad del aprendizaje de los alumnos, así como las maneras en que aplican los conceptos, destrezas y experiencias aprendidos dirigidos en un interés por transformar la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu Hernández, V. y Quintero, A. (14 de abril de 2010). Contribuciones de la educación superior de Puerto Rico a la educación de hispanos en Estados Unidos. *Informe de educación superior: Acciones hacia una transformación en la educación universitaria*. Arecibo, Puerto Rico: Universia, pp. 6-12.
- Adelman, C. (1993). La ética práctica tiene prioridad sobre la metodología. En W. Carr, *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada, pp. 149-150.
- Aldana Sosa, R. (octubre de 2009). Desafíos de la educación teológica. *Teología y cultura*, 10(año 6), pp. 69-81.
- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. En L. Allal, J. Cardinet y P. Perrenoud (eds.), *Evaluation formative dans un enseignement différencié*. Bern: Peter Lang, pp. 153-183.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. En C. Depover y B. Noel (eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes*. Paris: De Boeck, pp. 35-56.
- Allal, L. y López, L. M. . (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. En *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publication, pp. 241-264.
- Allal, L., Cardinet, J. y Perrenoud, P. (1979). *L 'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berna: Lang.
- Álvarez Méndez, J. M. (1995). Valor social y académico de la evaluación. En *Volver a pensar la educación: Prácticas y discursos educativos* (Vol. 2). Madrid: Ediciones Morata, pp. 173-194.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001a). *Entender la didáctica, entender el curriculum*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001b). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2004). La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica. En *La formación docente: Evaluaciones y nuevas prácticas*. Santa Fe, Argentina: UNL, pp. 11-23.

- Álvarez Méndez, J. M. (2010). El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa. En J. Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, pp. 355-372.
- American Association of State Colleges and Universities. (enero de 2013). Top Higher Education State Policy Issues for 2013. *Policy Matters*, pp. 1-6.
- American Association of University Professors. (1991). *Mandated Assessment of Educational Outcomes*. Recuperado de <http://www.aaup.org/report/madated-assessment-educational-outcomes>
- American Psychological Association. (2015). *Publication Manual of the American Psychological Association, Sixth Edition*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Antibi, A. (19 de septiembre de 2005). Antibí: Algunos profesores ponen malas notas por la presión social. Recuperado del *Diario El País*: http://www.elpais.com/articulo/elpporsoc/20050919elpepiedu_6/Tes
- Apple, M. (1979a). Curriculum and reproduction. *Curriculum Inquiry*, 9(3), pp. 231-252.
- Apple, M. (1979b). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge Falmer.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: Ten Principles*. Recuperado de Assessment Reform Group: www.assessment-reform-group.org.uk
- Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe. (1985). *Higher Education*. Recuperado de AEGEE.org <http://www.wg.aegEE.org/ewg/higheredu.htm>
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Baird, J. R., Fensham, P.J., Gunstone, R. F. y White, R. T. (1991). The importance of reflection in improving science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, pp. 163-182.
- Barbera, E. (1999). La evaluación en la enseñanza, la evaluación del aprendizaje. Barcelona, España: Edebé Ediciones.
- Bárcena Orbe, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. *Revista Complutense de Educación*,

2(2), pp. 221-243.

- Barragán Sánchez, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), pp. 121-140.
- Barrington, L. (noviembre-diciembre de 2003). Less Assessment, More Learning. *Academe Online*, pp. 1-3. Recuperado de <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2003/ND/Feat/barr.ht...>
- Bastedo, M. (1998). Curriculum in Higher Education. En P. G. Altbach, R. O. Berdahl y P. J. Gumpport (eds.), *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political, and Economic Challenges*. Baltimore y Londres: The Johns Hopkins University Press, pp. 462-485.
- Beane, J. (1993). *A middle school curriculum: From rhetoric to reality*. Columbus, OH: National Middle School Association.
- Becerra Hernández, R. y Moya Romero, A. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora: Un proceso permanente de construcción. *Integra Educativa*, 3(2), pp. 133-156.
- Beckeley, W. L. (1997). Creating a classroom portfolio system. A guide to assist classroom teachers in kindergarten through eight grade. Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.
- Beeby, C. E. (1977). The meaning of evaluation. En *Current Issues in Education no. 4: Evaluation*. Wellington, New Zealand: Department of Education, pp. 68-78.
- Bélair, L. (2000). La evaluación en la acción: El dossier progresivo de los alumnos. Sevilla, España: Díada Editora.
- Bélair, L. M. (2000). *La evaluación en la acción*. Sevilla: Díada.
- Bender, T. (2005). Role playing in online education. A teaching tool to enhance student engagement and sustained learning. *Journal of Online Education*, 1(4), pp. 1-11.
- Benjamin, S. (1989). An Ideoscope for Education: What Futurists Recommend. *Educational Leadership*, 47(1), pp. 8-16.
- Bernstein, B. (1988). Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal.
- Bertrand, Y. (1995). *Contemporary Theories and Practice in Education*. Madison, WI: Magna Publications.

- Bingham, W. V. D. y Moore, B. V. . (1941). *How To Interview*. New York: Harper and Bros.
- Black, P. (1993). Formative and summative assessment by teachers. *Studies in science education*, 21, pp. 49-97.
- Black, P. y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), pp. 7-74.
- Bloom, B. (1956). A taxonomy of educational objectives. Handbook I The cognitive domain . New York: McKay.
- Bloom, B. (1958). Ideas, problems, and methods of inquiry. En N. B. Henry, *The integration of educational experiences*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 84-104.
- Bloom, B. (1968). *Learning for Mastery*. Los Angeles, USA: University of California Press.
- Bloom, B. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. En Educational Evaluation: New roles, R. W. Tyler (ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bloom, B. (1976). *Características humanas y aprendizaje escolar*. Bogotá, Colombia: Voluntad Editores.
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W. y Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Company.
- Bloom, B., Hasting, T. y Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw Hill.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Boggino, N. (2002). Cómo elaborar mapas conceptuales. Aprendizaje significativo y globalizado. Argentina: Homo Sapiens.
- Boladeras, M. (1996). Comunicación, ética y política. Habermas y sus críticos. Madrid: Tecnos.
- Bolívar, A. (20 de septiembre de 2000). La mejora de los procesos de evaluación. Ponencia de curso La mejora de la enseñanza. *Ponencia presentada en un curso: La mejora de la enseñanza*. Murcia: Federación de Enseñanza de UGT de Murcia.

- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*(218), pp. 25-48.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond higher education. En A. Brew y C. Asmar, *Research and Development in Higher Education* 28 (pp. 34-41). Sidney: HERDSA. Recuperado de http://www.education.uts.edu.au/ostaff/staff/publications/B_FHERDSA05.pdf
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1972). I. Q. in the U.S. Class Structure. *Social Policy*, 3(4-5), pp. 65-96.
- Boyatzi, R. E. (1982). *The competent manager*. New York: Willey.
- Brandt, R. S. (1988). Content of the curriculum: 1988 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA: ASCD.
- Brighton, C. M., y Moon, T. R. (2007). Action Research Step by Step: A Tool for Educators to Change Their Worlds. *Gifted Child Today*, 30(2), pp. 23-28.
- Busquets, D. (1998). Educación integral y desarrollo curricular. *Cuadernos de Pedagogía*(271), pp. 52-55.
- Caine, R. N., y Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain*. Alexandria, VA: ASCD.
- Calfee, R. C. y Hiebert, E. (1991). Classroom assessment of reading. En L. K. R. Barr, *Handbook of reading research* (Vol. 2). White Plains, NY : Longman, pp. 281-309.
- Callison, D. (1998, enero). Authentic Assessment. *School Library Media Activities Monthly*, 14(5), 1-4. Recuperado de http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/edchoice/SLMQ_AuthenticAssessment_InfoPower.pdf
- Canales, A. (2007, abril). Evaluación educativa: La oportunidad y el desafío. *Reencuentro*, 48, pp. 40-46.
- Cannell, L. (2006). Theological Education Matters: Leadership Education for the Church. Newburgh: EDCOT Press.
- Cardinet, J. (1977). *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée (segunda edición, Reporte No. R77.05)*. Neuchatel: Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques.

- Cardinet, J. (1988a). La objetividad de la evaluación. En F. Huarte, *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica*. Madrid: Narcea, pp. 92-102.
- Cardinet, J. (1988b). The Generalisability of an Individual's Progress. *Educational Psychology*, 8(4), pp. 247-255.
- Carnegie Mellon Eberly Center for Teaching. (n.d.). Carnegie Mellon Enhancing Education The Whys and Hows of Assessment. Recuperado de Carnegie Mellon University: <http://www.cmu.edu/teaching/assessment/howto/basics/grading-assessment.html>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1983). *Becoming critical. Knowing through action research*. Victoria, Australia: University Press.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Casanova, M. A. (1998). La evaluación educativa. México: SEP-Muralla.
- Casassus, J. (mayo-agosto de 2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educação e Pesquisa em Educação*(20), pp. 48-59.
- Case, R. (1991). The Anatomy of Curricular Integration. *Canadian Journal of Education*, 16(2), 215-224.
- Castillo Arredondo, S. (1999). Sentido educativo de la evaluación en la educación secundaria. *Revista Educación XXI*(2), pp. 65-96.
- Catcheside, K. (25 de octubre de 2011). New academics need more support and information for assessing students. *Guardian Professional*, pp. 1-3.
- Chappuis, J. (2009). *Seven Strategies of Assessment for Learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Chelimsky, E. y Shadish, W. (1997). *Evaluation for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), pp. 61-71.
- Clark, I. (2008). Assessment is for learning: formative assessment and positive learning interactions. *Florida Journal of Educational Administration and Policy*, 2(1), pp. 1-16.
- Clarke, S. (2008). *Active learning through formative assessment*. Londres: Hodder Education.
- Comenio, J. (1628). *Didáctica Magna*. Madrid: Reus, 1922.

- Comte, A. (1975). *A general view of positivism*. New York: Robert Speller and Sons, Inc.
- Consortium for Entrepreneurship Education. (20 de mayo de 2004). *National Content Standards for Entrepreneurship Education*. Recuperado de Curriculum-Educational Issues: http://www.entre-ed.org/Standards_Toolkit/curriculum_edu_issues.htm
- Council of Chief State School Officers. (1992). Recommendations for improving the assessment and monitoring of students with limited English proficiency. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Counts, G. S. (1932). *Dare the school build a new social order?* New York: John Day Company.
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 16(2), pp. 137-151.
- Craven, M., Marsh, H. W. y Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 83, pp. 17-27.
- Crissey, S. (2009, enero). *Educational Attainment of the United States: 2007*. Recuperado de Census.gov: <http://www.census.gov/prod/2009pubs/p20-560.pdf>
- Cronbach, L. (1980). *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), pp.438-481.
- Curtis, D. (2002, septiembre). The power of projects. *Educational Leadership*, 60(1), 50-53.
- De la Fuente Flores, F., Hernández Pérez, F. A., Sosa Flores, M., y Brizuela Sánchez, I. (2006). *La evaluación: Una aproximación a su estudio e interrelación en el contexto pedagógico*. Santa Fe, Argentina: El Cid Editor.
- De la Herrán, A., Hashimoto, E., y Machado, E. (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dilex.
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: Análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación* (16), pp. 17-36.
- Delgado García, A. M., Borge Bravo, R., García Albero, J., Oliver Cuello, R. y Salomón Sancho, L. (2006). Evaluación de las competencias en el Espacio

- Europeo de Educación Superior: Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política. Barcelona: Bosch.
- Delgado Santa Gadea, K. (julio-diciembre de 2007). Cultura evaluadora y calidad de la educación. *Investigación Educativa*, 11(20), pp. 11-19.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act in Sociology*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act*. New York: McGraw-Hill.
- Descartes, R. (1987). *Discurso del método*. Madrid: Alambra.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), pp. 81-93.
- Drake, S. (1998). *Creating Integrated Curriculum: Proven Ways to Increase Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Drake, S. M., Bebbington, J., Laksman, S., Mackie, P., Maynes, N., y Wayne, L. . (1992). *Developing an integrated curriculum using the story model*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Drake, S. M., y Burns, R. C. (2004). *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. Alexandria, VA: ASCD.
- Dressel, P. (1958). The meaning and significance of integration. En H. Nelson (ed.), *The integration of educational experiences: The fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 3-25.
- Dressel, P. L. (1968). *College and University Curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Driver, R. (1988). Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 6(2), pp. 109-120.
- Dubet, F. (2005). La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa.
- Dunn, K. y Mulvenon, S. (marzo de 2009). A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 14(7), pp. 1-11.
- Echevarría, B. (1996). *Formación profesional*. Barcelona, España: PPU.

- Eco, U. (1987). *Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de investigación estudio y escritura*. D.F. México: Gedisa.
- Eisner, E. (1977). Educational connoisseurship and educational criticism: Their forms and functions in educational evaluation. *Journal of Aesthetic Education*, 10(3-4), pp. 135-150.
- Eisner, E. (1979). *The Educational Imagination*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Eisner, E. (1985). *The art of educational evaluation: A personal view*. London: Falmer.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Eisner, E. (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education. *International Journal of Education and the Arts*, 5(4), pp. 1-13.
- Elliott, J. (1981). *A framework for self-evaluation in schools*. South Africa: University of Cape Town.
- Elliott, J. (1991). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, M., Pearson, T., y Kaufman, S. (2003). Evaluation as a tool for reflection. In G. B. Burgess, *Beyond Intractability*. Recuperado de <http://www.beyondintractability.org/essay/evaluation-reflection>
- Erickson, J. (2003). Assessment of Student Learning: Some Perspectives. *Theological Education*, 39(2), pp. 107-116.
- Estrada Cabrera, R., Ramos Degollado, F. y Piña Osuna, F. (27-29 de septiembre de 2010). Memoria académica: Evaluación de estrategias de aprendizaje y autorregulación en estudiantes universitarios. *Primer Congreso Lationamericano de Ciencias de la Educación*. Mexical: Universidad Autónoma de Baja California, pp. 1-14.
- Etzioni, A. (mayo de 1998). On a Character Education Inventory. *School Administrator*, pp. 1-3.
- Fariñas León, G. (2 de agosto de 2007). Desafíos del currículo en la educación superior y el desarrollo del pensamiento complejo. *COMPLEXUS Revista de complejidad, ciencia y estética*.
- Fermoso, P. (1988-89). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educación*, 14(15), pp. 121-136.

- Fernandes, M. y Fontana, D. (septiembre de 1996). Changes in control beliefs in Portuguese primary schools pupils as a consequence of the employment of self-assessment strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 66(3), pp. 301-313.
- Fernández Pérez, M. (2004). Las tareas de la profesión de enseñar; Práctica de la racionalidad curricular, didáctica aplicable (2da ed.). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Fernández Pérez, M. (2006). Indeterminaciones multidimensionales en la acción educativa y la formación de los docentes. En F. F. Rielo (ed.), *Epistemología del aprendizaje humano*. Madrid, España: Editorial Fundación Fernando Rielo, pp. 269-279.
- Fogarty, R. (1991). *The mindful school: How to integrate the curricula*. Palatine, IL: Skylight.
- Fogarty, R. (2009). *How to integrate the curricula*. Thousands Oak, CA: SAGE.
- Fook, C. y Sidhu, G. (1 de junio de 2010). Authentic Assessment and Pedagogical Strategies in Higher Education. *Journal of Social Sciences*, 6(2), pp. 153-161.
- Fortune, M. y Moore-Orbih, A. (7-9 de marzo de 2008). *Assessment of the Impact of Specilized Theological Education on Pastoral Ministry*. Faith Trust Institute. Wabash Center for Teaching and Learning in Theology and Religion. Recuperado de <http://www.umsexualethics.org/LinkClick.aspx?fileticket=Zs%2FX2hSP398%3D&tabid=7537>
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- Freire, P. (1979). *Concientização teoria y práctica da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. San Pablo, Brazil: Cortez y Moraes.
- Freire, P. (1985). *The politics of education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gair, M. (26 de octubre de 1998). Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling [Recesión del libro]. *Education Review*, pp. 1-7.
- Gallager, J. J. (1994). Teaching and learning: New models. *Annual Review of Psychology*, 45, pp. 171-195.
- Garagorri, X. (2007). Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito

- europeo. *Aula de Innovación Educativa*(161), pp. 56-59.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed; Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Garrison, C. y Ehringhaus, M. (2007). *Formative and Summative Assessments in the Classroom*. Recuperado de <http://www.amle.org/Publications/WebExclusive/Assessment/tabid/1120/Default.aspx>
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1992, 1996). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 334-397.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). Prólogo a la edición española. En L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, pp. 9-24.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Giroux, H. (1980). Critical theory and rationality in citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 4, pp. 329-366.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*(44), pp. 36-65.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling*. Boulder Colorado: Westview Press.
- Glanz, J. (1998). *Action Research: An Educational Leaders's Guide to School Improvement*. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers.
- Glave, B. y Lee, M. T. (2010, junio). *Online Guide to Educational Systems: Around the World and Puerto Rico*. NAFSA Association of International Educators.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando, Florida: Academic Press, Inc.
- González García, F. M. (1992). Los mapas conceptuales de J. D. Novak como instrumentos para la investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales.

- Enseñanza de las Ciencias*, 10(2), pp. 148-158.
- González Lucini, F. (1993a). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda Anaya.
- González Lucini, F. (1993b). Educación en valores, transversalidad y reforma educativa. *Signos*, 10, pp. 62-67.
- González Pérez, M. (2000). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 20(1), pp. 47-67.
- González, J. y Waggenar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe, final report, phase one*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Goodman, J. (1995). Change without Difference: School Restructuring in Historical Perspective. *Harvard Educational Review*, 65(1), pp. 1-29.
- Gould, S. (1987). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Orbis.
- Gowin, D. B. (1981). *Educating*. Ithaca: NY: Cornell University Press.
- Greenstein, L. (2010). What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment. Virginia: ASCD.
- Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, pp. 890-898.
- Group, A. R. (2002). *Assessment for Learning: Ten Principles*. Recuperado de Assesment Reform Group: <http://www.assessment-reform-group.org.uk>
- Grundy, S. (1993). Más allá de la profesionalidad. En W. Carr, *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada, pp. 65-85.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1983). *Effetive evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1990). *Fourth generation evaluation*. Londres: Sage Publications.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1994). La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra.
- Hamui-Sutton, A. y Varela Ruiz, M. (10 de septiembre de 2013). La técnica de grupos focales. *Investigación Educativa Médica*, 2(1), pp. 55-60.
- Harlen, W. (2006). On the Relationship Between Assessment for Formative amnd

- Summative Purposes. In J. Gardner, *Assessment and Learning*. Thousands Oak, California: SAGE Publications, pp. 87-102.
- Harris, J. (2003). Assessment of Ministry Preparation to Increase Understanding. *Theological Education*, 39(2), pp. 117-135.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., y Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. California: The Regents of the University of California.
- Hernández López, J. (1999). Bases históricas para el estudio del currículum en educación superior. *Revista Sonorence de Psicología*, 13(2), pp. 79-88.
- Hernández Sampieri, C. R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. Naucalpán de Juárez, México: McGraw-Hill Interamericana de México.
- Herrán Gascón, A. (2002). Nuevos aprendizajes para el siglo XXI: Una mirada evolucionista y gruyeriana. En C. G. Vilanou Torrano, *Epistemología del aprendizaje humano*. Madrid: Fundación Fernando Rielo, pp. 125-266.
- Herrera, M. (2001). La autoevaluación en las prácticas pedagógicas de los alumnos del profesorado en enseñanza primaria. *Revista Iberoamericana de Educación* (8). Recuperado de Revista Iberoamericana de Educación, <http://www.rieoei.org/?deloslectores/?Herrera.PDF>
- Higher Education Act of 1965. (1965). pt. I, art. Title I, § 101.
- Higher Learning Commission. (26-28 de julio de 2006). Student Learning, Assessment and Accreditation: Criteria and Contexts. *Making a Difference in Student Learning: Assessment as a Core Strategy*. Higher Learning Commission.
- Hogan, R. (2007). The historical development of program evaluation: Exploring the past and present. *Online Journal of Workorce Education and Development*, 2(4), pp. 1-14.
- House, E. . (1976). Justice in evaluation. En G. Glass (ed.), *Evaluation studies review annual*, Vol. 1. Beverly Hills, CA: SAGE Publications, pp. 75-100.
- House, E. . (1993). *Professional evaluation*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- House, E. (1973). *School Evaluation: The Politics and Process*. Berkeley: McCutchan.
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- House, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ediciones Morata.
- Howey, K. y Zimpher, N. (1989). A Research Design for a Longitudinal Study to Evaluate the Effectiveness of Minnesota's Teacher Education Programs. Columbus, OH: Professional Development Partnership.

- Huffman, H. (1994). Developing a character education program: One school district's experience. Alexandria, VA: Character Education Partnership.
- Humphreys, A., Post, T. R. y Ellis, A. K. (1981). *Interdisciplinary methods: A thematic approach*. Santa Mónica, CA: Goodyear Publishing Company.
- Hunt Jr., J. B. (mayo 2006). *Educational Leadership for the 21st Century*. San José, California: The National Center for Public Policy and Higher Education.
- Inspección Departamental de Soriano en Uruguay. (9 de mayo de 2013). *Blog de Ctsoriano*. Recuperado de Inspección Departamental de Soriano, <http://ctesoriano.blogspot.com/>
- Jackson, Ph. (1968). *Life in classrooms*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Jackson, Ph. (1986). *The Practice of Teaching*. New York: Teachers College and Press.
- Jackson, Ph. (1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. En P. W. Jackson, *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan, pp. 3-40.
- Jacobs, H. (1989). Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation (Reporte No. SP-031-905). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Recuperado de la base de datos ERIC (ED316506).
- Jick, T. D. (diciembre de 1979). Mixing Qualitative and Quatitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), pp. 602-611.
- Johnson, A. (2002). *A short guide to action research*. Boston: MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, J. C. (1998). Research design and research strategies. En H. R. Bernard, *Handbook of methods in cultural anthropology*. Walnut Creek, CA: Altamira, pp. 131-172.
- Johnstone, A. H. y Percival, F. (1976). Attention breaks in lectures. *Education in Chemistry*(13), pp. 49-50.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1981). *Standards foe evaluation of educational programs and materials*. New York: McGraw Hill.
- Kaboub, F. (noviembre de 2001). Positivist and hermeneutic paradigms: A critical evaluation under the structure of scientific practice (CFEPS Trabajo de investigación). Recuperado de Center for Full Employment and Price Stability Pluralism in Economics, <http://f.students.umkc.edu/fkfc8/PosHermSSP.htm>
- Kain, D. L. (1993). Cabbages and kings: Research direcetions in integrated/interdisciplinary curriculum. *The Journal of Educational Thought*,

27(3), pp. 312-331.

- Kandel, I. L. (1936). *Examinations and their substitutes in the United States. Bulletin Number Twenty Eight*. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Kapitzke, C. (2003). Information literacy: A positivist epistemology and a politics of outformation. *Educational Theory*, 53(1), pp. 37-53.
- Katz, M. B. (1968). *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kemmis, S. (1988). *El currículo: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1995). Emancipatory Aspirations in a Postmodern Era. *Curriculum Studies*, 3(2), pp. 133-167.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The action research reader*. Geelong: Deakin University Press.
- Kiltz, G. (2003). An integrated approach to character education in an alternative high school. *Current Issues in Education [Online]*, 6(18). Recuperado de <http://cie.asu.edu/volume6/number18/>
- King, A. (1994). Autonomy and question asking-the role of personal control in guided student-generated questioning. *Learning and Individual Differences*, 6, pp. 163-185.
- King, A. y Brownell, J. (1976). *The curriculum and the disciplines of knowledge. A theory of curriculum practice*. Huntington: Robert E. Krieger Publications Co.
- Kirtzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health*, 16(1), pp. 103-121.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*(291), pp. 105-127.
- Kliebard, H. (1977). The Tyler rationale. In A. A. Bellack (Ed.), *Curriculum and evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation, pp. 56-67.
- Kliebard, H. (1986). *The Struggle of the American Curriculum 1893-1958*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Korman, A. K. (1978). *Psicología de la industria y de las organizaciones*. Madrid: Marova.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Kuhn, T. (1979). Segundas reflexiones acerca de los paradigmas. En F. Suppe (ed.), *La estructuras de las teorías científicas*. Madrid: Editora Nacional, pp. 509-533.
- Lake, K. (1994). School Improvement Research Series: Integrated curriculum. Recuperado de Northwest Regional Educational Laboratory, <https://www.curriculumassociates.com/professionaldevelopment/topics/Integrated-Curriculum/extras/lesson1/Reading-Lesson1.pdf>
- Leathwood, C. y Phillips, D. (2000). Developing curriculum evaluation research in higher education: Process, politics, and practicalities. *Higher Education*, 40, pp. 313-330.
- Levy Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Capellades: Gestión 2000.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), pp. 34-46.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper and Row.
- Lickona, T. (1996). Eleven Principles of Effective Character Education. *Journal of Moral Education*, 25(1), pp. 93-100.
- Lines, R., y Muir, P. (2004). The holistic curriculum capability: Whose holism? *HERDSA Conference Proceedings*. RMIT University.
- Litwin, E. (septiembre de 1993). La investigación en el campo de la didáctica. *Educación*, 2(4), pp. 199-206.
- Litwin, E. (1997). El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda. In *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 91-116.
- López, G. y Luna, A. (2009). La Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana: Teoría y práctica curricular. Tesis de maestría (inédita). San Juan de Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.
- Lucca Irizarry, N. y Berríos Rivera, R. (2010). *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias*. Hato Rey, Puerto Rico: Editorial Publicaciones Puertorriqueñas.
- Luna Costa, E. A. y López Montezuma, G. A. (diciembre de 2011). El currículo: Concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar*(58), pp. 65-76.
- Lundgren, U. P. (1981). *Model analysis of pedagogical process*. Ordfront, Estocolmo: CWK Gleerup.
- Mac Donald, B. (1976). Evaluation and the control of evaluation. En D. Tawney (ed.), *Curriculum evaluation today: Trends and implications*. Londres: McMillan, pp.125-136.

- MacDonald, B. (1983). La evaluación y el control de la educación. En J. Gimeno Sacristán, *La Enseñanza, su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.
- MacDonald, B. (1995). La evaluación como profesión de servicio público: Perspectivas de futuro. En B. Sáez (ed.), *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares: Universidad Alcalá de Henares.
- MacDonald, B. (1999). *Discurso Honoris Causa*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- Madaus, G. F. y Kellaghan, T. (1992). Curriculum Evaluation and Assessment. En P. Jackson (ed), *Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association*. New York: MacMillan, pp. 119-154.
- Mark, M. y Shotland, R. (1987). *Multiple methods in program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marsh, C. J. y Willis, G. (2003). *Curriculum Alternative Approaches Ongoing Issues*. Columbus, Ohio: Pearson Education, Inc.
- Martin Kniep, G. O., Fiege, D. M. y Soodak, L. C. (1995). Curriculum integration: An expanded idea of an abused idea. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10(3), pp. 227-249.
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), pp. 27-39.
- Mateo, J. A. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.
- Maurer, R. E. (1994). Designing interdisciplinary curriculum in middle, junior high, and high schools. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- McDonald, J. y Czerniak, C. (1994). Developing interdisciplinary units: Strategies and examples. *School Science and Mathematics*, 94(1), pp. 5-10.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículo*. Madrid: Morata.
- McMillan, J. S. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- McPherson, M. y Schapiro, M. O. (2002). Global Issues in Higher Education: What American Colleges Should Know. *Forum for the Future of Higher Education*. Aspen: Forum for the Future of Higher Education, pp. 3-7.
- Mentkowski, M., y Asociados. (2000). Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond. San Francisco: Jossey-Bass.

- Middle States Commission on Higher Education. (2007). *Student Learning Assessment: Option and Resources*. Philadelphia, PA: Middle States Commission on Higher Education.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Miller, J. (1996). *The holistic curriculum*. Toronto, Ontario: OISE Press.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: Secretaría de Estados de Educación.
- Moncher, G. (1987). *The Bible College and American Moral Culture*. Tesis doctoral no publicada. Berkeley: Universidad de California.
- Mora Nawrath, H. (25 de junio de 2004). Taller sobre criterios de validez y triangulación en la investigación social cualitativa. Temuco, Chile. Recuperado de http://www.academia.edu/1099259/Validez_y_triangulari%C3%B3n_en_investigaci%C3%B3n_cualitativa
- Moreira, M. (2002). Investigación en educación en ciencias: Métodos cualitativos. Recuperado de Instituto de Física de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>
- Moreno Mínguez, A. (2001). La sociología de la educación en perspectiva dialéctica. In *Sociología de la educación: Claves teóricas*. Oviedo, España: Septem Educiones, pp. 42-67.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mortimore, P. (3 de mayo de 2010). Ten education issues the new government should address. *The Guardian*, pp. 1-3.
- Muñoz De la Calle, A. (1997). Los temas transversales del currículum educativo actual. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), pp. 161-173.
- National Research Council. (2003). *Assessment in support of learning and instruction: Bridging the gap between large-scale and classroom assessment*. Washington, DC: National Academies Press.
- Nava Ortiz, J. (s. f.). *La comprensión hermenéutica en la investigación educativa*. Recuperado de Investigación Educativa: <http://investigacioneducativa.idoneos.com/index.php/349683>
- Neill, J. (2006). Analysis of professional literature: Class 6 Qualitative research I. Recuperado de Wilderdom James Neill Course on Qualitative Research.

<http://wilderdom.com/OECourses/PROFLIT/Class6Qualitative1.htm>

- Newmann, F. M., Marks, H. M. y Gamoran, A. (agosto de 1996). Authentic Pedagogy and Student Performance. *American Journal of Education*, 104(4), pp. 280-312.
- Noboa, A. (4-6 de abril de 1975). Issues and Problems in Higher Education as They Relate To Puerto Ricans: Toward a Conceptual Approach (Reporte No. n. d.). Cleveland, Ohio: National Conference on the Educational Needs of the Puerto Rican. Recuperado de la base de datos ERIC (ED189209).
- Novak, J. D. y staff. (1980). *Handbook for the Learning How to Learn Program*. Ithaca, NY: Cornell University, Department of Education.
- Ochoa Torres, S. (septiembre de 2007). Habermas: Conocimiento e interés. El nuevo estatuto de la razón comprensiva. *Aparte Rei: Revista de Filosofía*(55), pp. 1-18.
- Oppenheimer, A. (2010). *¡Basta ya de historias!* New York: Vintage Español.
- Oraisón, M. (2000). La transversalidad en la educación moral: Sus implicancias y alcance. En OEI (ed.). En *Foro iberoamericano sobre educación en valores (Panel 2)*. Recuperado de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, <http://www.oei.es/valores2/oraison.htm>
- Palmer, J. (1991). Planning wheels turn curriculum around. *Educational Leadership*, 49(2), pp. 57-60.
- Parlett, M. y Hamilton. (1972). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs (Reporte No. TM008474). Edinburgh: Centre for Research in the Educational Sciences University of Edinburgh. Recuperado de base de datos ERIC (ED167634).
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1976). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs. In G. Glass (Ed.), *Evaluation Studies Review Annual* (Vol. I). Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation models*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Peca, K. (2000). *Positivism in education: Philosophical research and organizational assumptions*. Portales, NM: U.S. Department of Education. Recuperado de base de datos ERIC (ED456536).
- Peña, J. y Calzadilla, R. (junio de 2006). Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermenéutica. *Sapiens*, 7(1), pp. 181-202.
- Pérez Gómez, A. (1988). *Análisis didáctico de las teorías del aprendizaje*. Málaga, España: Universidad de Málaga.

- Pérez Gómez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Pérez Loredo, L. (septiembre-octubre de 1997). La evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. *La Academia*, pp. 1-11.
- Pérez Luna, E. (octubre-diciembre de 2003). La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista. *Utopía y Praxis Latinoamericana Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 8(3), pp. 87-95.
- Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires? *Formation professionnelle Suisse*(4), pp. 25-28. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html
- Peterson, P. L. y Clark, C. M. (1978). Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*, 15(4), pp. 555-565.
- Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Madrid: Siglo XXI.
- Pinar, W. (1975). Curriculum Theorizing: The Reconceptualists. Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. (1983). La reconceptualización en los estudios del currículum. En J. Gimeno Sacristán, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 231-241.
- Pinar, W. y Bowers, C. (1992). Politics of Curriculum: Origins, Controversies, and Significance of Critical Perspectives. *Review of Research in Education*(18), pp. 163-190.
- Pinar, W., Reynolds, W. M., Slattery, P. y Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Lang.
- Pineda, M. (1990). El concepto de racionalidad. *Revista de Ciencias de la Educación*(2), pp. 41-51.
- Planella, J. (10 de noviembre de 2005). Pedagogía y hermenéutica: Más allá de los datos en al educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), pp. 1-11.

Recuperado de <http://www.rieoei.org/1078.htm>

- Popham, W. (septiembre de 2006). Defining and enhancing formative assessment. *Annual Large Scale Assessment Conference Council of Chief State School Officers*. Los Ángeles, CA, pp. 1-10.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative Assessment*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Popkewitz, T. (1988). Los paradigmas en la ciencia de la educación: Sus significados y la finalidad de la teoría. En T. Popkewitz (ed.) *Paradigma e ideología en investigación educativa: Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mandadori España, pp. 61-85.
- Porto Currás, M. (diciembre de 2002). Aproximación a la percepción de los alumnos sobre la evaluación de sus aprendizajes: un estudio compartido. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*(15), pp. 63-75.
- Posner, G. J. (1998). Models of curriculum planning. En L. E. Beyer y M. W. Apple (comps), *The curriculum: Problems, politics, and possibilities*. Albany: State University of New York Press, pp. 79-100.
- Pring, R. (1977). La integración del currículum. En R. S. Peters (comp), *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 225-272.
- Pryor, J. y Crossouard, B. (8-9 de septiembre de 2005). A sociocultural throrisation of formative assessment.
- Reyes, S. L. (enero-junio de 2004). El Bajo Rendimiento Académico de los Estudiantes Universitarios: Una Aproximación a Sus Causas. *Theorethikos*, Año 6(18), pp. 1-7. Recuperado de <http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorehikos/Junio04/sumario.html>
- Ríos Saavedra, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista de Enfoques Educativos*, 7, pp. 51-66.
- Rivera Machado, M. y Piñero Martín, M. (2006). La generación emergente en la evaluación de los aprendizajes: Concepciones y modelos. *Laurus*, 12(22), pp. 26-48.
- Rivera, M. E. (septiembre-diciembre de 2007). La evaluación del aprendizaje en el nuevo contexto del currículo nacional bolivariano. *Laurus: Revista de Educación*, 13(25), pp. 354-374.
- Rivera, R. (1996). Assessment of the Value of Resposive Evaluation as an Effective Means of Improving Theological Education Programs. Disertación doctoral no

- publicada. Columbus, Ohio: The Ohio State University.
- Rivlin, A. M. (1971). *Systematic thinking for social action*. Washington, D. C.: Brookings Institute.
- Rodríguez Quezada, V. (2004). Acerca de las competencias cognitivas. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), pp. 67-73.
- Rodríguez, V. (julio-agosto de 2011). Social Protest and the Future of Higher Education in Puerto Rico. *American Association of University Professors*.
- Román Pérez, M. y Díez López, E. (1999). *Aprendizaje y currículum: Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid: Editorial EOS.
- Rossi, P., Freeman, H. y Wright, S. (1979). *Evaluation: A Systematic Approach*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Rotger, B. (1990). *Evaluación formativa*. Madrid, España: Editorial Cincel.
- Rowlands, J. (1991). How do we know it is working? The evaluation of social development projects (tesis de maestría no publicada). Londres, Reino Unido: Escuela de Economía de Londres.
- Ruiz Olabuenaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rule, I. (1973). A philosophical inquiry into the meanings of curriculum. New York: New York University.
- Ryan, K. y Bohlin, K. . (1999). Building a character in schools: Practical ways to bring moral instruction to life. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sadler, D. (enero-febrero de 1983). Evaluation and the Improvement of Academic Learning. *The Journal of Higher Education*, 54(1), pp. 60-79.
- Salinas Salazar, M. L. (2002). *La Evaluación de los aprendizajes en la universidad*. Rionegro, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional? En J. F. Angulo y N. Blanco (eds.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Saneugenio, A. y Escontrela Mao, R. (2000). El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior. *Docencia Universitaria*, 1(1), pp. 11-39.
- Sanz Cabrera, T. (2004). El currículum: Su conceptualización. *Revista Pedagógica*, 9(2), pp. 3-17.
- Savage, H. J. (1953). Fruit of an impulse: Forty-five years of the Carnegie Foundation.

- New York: Harcourt, Brace y Compañía.
- Schensul, S. L., Schensul, J., y LeCompte M. D. . (1999). *Essential ethnographic methods*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for Better Schools: The Great Ideological Debate*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Schiro, M. (2013). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós/MEC.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Schubert, M. y Melnick, S. (2002). The Arts in curriculum integration. (Reporte No. n. d.). Hilton Head, SC: Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association Recuperado de la base de datos ERIC (ED 424151).
- Schubert, W. y Schubert A. (1991). Curriculum Inquiry: Alternative Paradigms. In A. (. Lewy, *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press, pp. 51-56.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), pp. 1-23.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (comps), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. I). Chicago: Rand McNally, pp. 39-83.
- Scriven, M. (1972). Objectivity and Subjectivity in Educational Research. En L. Thomas (ed.), *Philosophical redirection of educational research*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Scriven, M. (1981). *Evaluation thesaurus* (Reporte No. TM 820-098). California: Edgepress. Recuperado de la base de datos ERIC (ED214952).
- Scriven, M. (1986). Evaluation as a paradigm for educational research. In E. House, *New directions in educational evaluation*. Philadelphia, PA: Farmer Press, pp. 53-67.
- Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), pp. 147-166.
- Shapiro, D. (2003). Facilitating holistic curriculum development. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(4), pp. 423-434.

- Shavelson, R. J. (2007). A brief history of student learning assessment: how we got where we are and a proposal for where to go next. Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Shoemaker, B. (1989). Integrative Education: A curriculum for the Twenty First Century. *Oregon School Study Council Bulletin*, 33(2).
- Smith, H. W. (1975). *Strategies of Social Research: The Methodological Imagination*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Smith, M. K. (2006). 'Evaluation' en la Encyclopaedia of informal education. Recuperado de <http://www.infed.org/biblio/b-eval.htm>
- Solbes, J. (2003). Dificultades de aprendizaje y cambio conceptual, procedimental y axiológico: Resumen del camino avanzado. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(1), pp. 2-20.
- Somekh, B., y Zeichner, K. (marzo de 2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), pp. 5-21.
- Stake, R. (1972). Responsive evaluation (Reporte No. TM002566). US Department of Health Education and Welfare Office of Education. Recuperado de la base de datos ERIC (ED075487).
- Stake, R. (1975). *Evaluating the Arts in Education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Stake, R. (febrero de 1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), pp. 5-8.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.
- Stenhouse, L. (1968). *Culture and education*. London: Nelson.
- Stenhouse, L. (1980). Curriculum Research and Development in Action. *Journal of Curriculum Studies*, 12(4), pp. 371-376.
- Stenhouse, L. (1983). *Education and Emancipation*. London: Heinemann Educational Books.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum (1ra ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del currículum (2da ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1991). La investigación del currículum y el arte del profesor.

Investigación en la escuela(15), pp. 9-15.

- Stewart, J. Van Kirk, J. y Rowell, R. (1979). Concept Maps: A Tool for Use in Biology Teaching. *The American Biology Teacher*, 41(3), pp. 171-175.
- Stiggins, R. (noviembre-diciembre de 2006). Assessment for learning: A key to motivation and achievement. *Edge*, 2(2), pp. 1-19.
- Stiggins, R. y Chappuis, J. (2005). Using Student-Involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps. *Theory and Practice*, pp. 11-18.
- Stufflebeam, D. (1982). Explorations in the evaluation of teacher education. In T. S. S. Hord, *Toward usable strategies for teacher education program evaluation*. Austin: University of Texas at Austin.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. . (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Suchman, E. (1967). *Evaluative Research*. New York: Russell Sage.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Taba, H. (1998). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Tessmer, M. (1993). *Plannnig and conducting formative evaluations*. Londres: Kogan Page.
- Toro, P., Ochoa, P., Villegas, G. y Zea, C. (2004). Competencias deseables de un docente universitario en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC). *Ponencia del Primer Congreso Internacional de Educación Mediada con Tecnologías*. Barranquilla, Colombia, pp. 1-16.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado*. Madrid: Morata.
- Trochim, M. K. (2006). *Introduction to evaluation*. Recuperado de Social Research Methods: <http://www.socialresearchmethods.net/kb/intreval.php>
- Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R. (1958). Curriculum organization. En N. B. Henry (ed.), *The integration of educational experiences: The fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 105-125.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

- Ulloa, M. (1978). Hacia una forma diferente de agrupar los contenidos. *Memorias Simposium Internacional Curriculum Universitario*. Monterrey, México: Universidad de Monterrey.
- UNESCO (1994). Declaración de la 44a Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. *Balances y perspectivas de la educación para el entendimiento internacional*. Ginebra: UNESCO, pp. 1-3.
- UNESCO (9 de octubre de 1998). Declaración mundial sobre la educación superior e el siglo XXI: Visión y acción. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: UNESCO, pp. 1-23.
- UNESCO (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y del Caribe. Santiago, Chile: Salesianos Impresores.
- Universidad de Puerto Rico. (17 de noviembre de 2014). *Portae*. Recuperado de Sites Google/Portae, <https://sites.google.com/a/upr.edu/portae/plataforma>
- Vars, G. (1965). *A Bibliography of research on the Effectiveness of Block-Time Programs*. Ithica, NY: Junior High School Projecct, Cornell University.
- Vars, G. (1991). Integrated curriculum in historical perspective. *Educational Leadership*, 49(2), pp. 14-15.
- Villamizar Rodríguez, J. (octubre-diciembre de 2005). Los procesos en la evaluación. *Educere*, Año 9(31), pp. 541-544.
- Villarini, A. (1996). *Primer seminario taller sobre fundamentos y principios de evaluación auténtica*. Santo Domingo, República Dominicana: Facultad Autónoma de Santo Domingo.
- Viloria, N. y Casal, R. (enero-junio de 2002). La corriente positivista y su influencia en la ciencia contable. *Actualidad Contable Faces*, 5(5), pp. 7-22.
- Vygotski, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Wallace, M. (1987). A historical review of action research: Some implications for the education of teachers in their managerial role. *Journal of Education for Teaching*, 13(2), pp. 97-116.
- Ward, D. (29 de marzo de 2007). Current concerns and future prospects of Higher Education in the United States. *Convención de la EUA*. Lisboa, Portugal: Convención de la EUA, pp. 1-18.
- Waters, G. (1998). Critical Evaluation for Edcuation Reform. *Education Policy Analysis Archives*, 6(20), pp. 1-31.

- Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., y Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive Measures: Nonreactive Measures in the Social Sciences*. Chicago: Rand McNally.
- Wehlburg, C. (julio de 2011). A Scholarly Approach to Assessing Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(2), pp. 1-4. Recuperado de <http://www.assessment.tcu.edu/documents/WehlburgScholarlyapproachtoassessinglearningIJSOTL.pdf>
- Wertheimer, M. (1922). Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt: I. Prinzipielle Bemerkungen [Investigations in Gestalt theory: I. Comments on principles]. *Psychologische Forschung*, 1, pp. 47-58.
- Wexler, P. (1987). *Social Analysis of Education*. London and New York: Routledge and Kegan Paul.
- William, D. (2006). Integrating assessment with learning: what will it take to make it work? In C. Dwyer, *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- William, D. (2006). Integrating assessment with learning: what will it take to make it work? New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winters, E. y Rugg, H. (1967, invierno). Man and His Changing Society: The Textbooks of Harold Rugg. *History of Education Quarterly*, 7(4), pp. 493-514.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Woodruffe, C. (1992). What is meant by a competency? *Leadership and organization development Journal*, 14(1), pp. 29-36.
- Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología educativa* (7ma ed. ed.). México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- Yorks, P., y Follo, E. (1993). *Engagement rates during thematic and traditional instruction*. (Reporte No. PS-021-782). Oakland, CA: Oakland University. Recuperado de base de datos ERIC (ED 363412) .
- Young, M. (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier MacMillan.
- Young, M. (1980). An approach to study of curricula as socially organized knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and control*. London: Collier MacMillan, pp. 19-46.
- Zabalza, M. (1991). Fundamentos de la Didáctica y del conocimiento didáctico. En M.

Medina A. Sevillano (comps), *El currículo: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Zachos, P. (2004). Discovering the True Nature of Educational Assessment. *Research Bulletin*, 9(2), pp. 7-12.

Zimmerman, B. J. y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, pp. 845-862.

ANEXOS

ANEXO A

Formato de redacción: Detalles y explicitaciones

Entre los principios que devala este formato se utilizaron los siguientes: a) la identificación de figuras que incluyen gráficos y diagramas que ilustran algunos incisos, particularmente los de las categorías y subcategorías, triangulación, entre otros; b) la identificación de las tablas además de que su estructura interna no cuenta con líneas que separen las celdas; c) el estilo de citar las referencias en la bibliografía al final; d) las obras de autores e investigadores que se citan en párrafos siguen un orden alfabético en el caso de nombrar a varias obras con un solo autor. Cuando se mencionan obras en las que participaron varios autores, las mismas se ordenan alfabéticamente utilizando la primera letra del primer autor, y se colocan en paréntesis después de las obras con un solo autor; e) las citas directas de autores en los párrafos, ya sean estas cortas o largas en forma de bloque; f) el uso de comillas en las citas directas y para resaltar terminología en otro idioma distinto al español o castellano; g) el sistema de pie de páginas proveyó espacio para explicitaciones de conceptos técnicos utilizadas ocasionalmente en algunos párrafos, además de ayudar al entendimiento y clarificación de estos mediante información breve de trasfondo contextual vinculada a algunos casos; h) el tipo de letra utilizada es “Times New Roman”, de tamaño 12.

En segundo lugar, se combinaron principios de formato de redacción y presentación del manuscrito procedentes de fuentes como la de Umberto Eco (Eco, 1987), la cual es bastante utilizada en instituciones universitarias de España y otros países de Europa. Los principios que se siguieron de este formato fueron más bien los de la redacción del texto por capítulos y secciones enumeradas. También, este manual fue de particular utilidad a la hora de delimitar el problema de investigación, entre otros rubros de texto.

Las citas de autores en párrafo siguen las pautas generales de la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos. Dentro del paréntesis, aparece el apellido del autor o autores, una coma que separa el número de año de la publicación a la que se hace referencia. En el caso de las citas directas, el número de año de publicación se acompaña de dos puntos de diéresis seguido del numeral de página o páginas donde se encuentra

la cita directa.

El espaciamiento entre las líneas de cada párrafo es de 1.5 pulgadas según el formato que provee el programa informático “Microsoft Word” en el que se redactó el manuscrito. La primera línea de cada párrafo está indentada a .5 pulgadas. Todo párrafo aparece en formato justificado o de bloque.

A continuación se presenta una leyenda con varias abreviaciones y variantes de estilo según utilizadas en este manuscrito:

Cols.	Colaboradores
págs.	Números de páginas
“énfasis”	Comillas usadas como énfasis de término en otro idioma o expresiones importantes
<i>itálica</i>	Itálica utilizada para enfatizar conceptos originales de autores
etc.	Entre otros
s.f.	Sin fecha
n. d.	No dice
Ed.	Editor

ANEXO B

Ejemplo de discurso de autoevaluación proyectiva sobre mi rendimiento en un curso doctoral de formación del profesorado en valores

Reflexión perceptiva

Debo confesar que al principio del seminario sentí cierto temor interior en relación con la experiencia de recomenzar mi formación docente a nivel de estudios doctorales en la Universidad Complutense. El tiempo a veces juega bromas en cuanto a la solidificación de concienciación sobre aspectos cruciales en el aprendizaje, la reinternalización de lo nuevo o viejo, la readaptación que supone el cambio para mejorar la calidad de mi enseñanza, la integración entre lo que digo y lo que hago. En fin, tanto el curso como el profesor, mis compañeros, los textos expuestos a la comprensión conceptualizadora e integradora de temas valorativos transversales, me han invitado, entre otras motivaciones de aprendizaje, a explorar mis principios de vida, a ampliar mi visión discente sobre lo amplio que implica lo que común y falsamente se ha denominado el apéndice de toda unidad didáctica, la evaluación, a discernir reflexivamente sobre mi ejecutoria diaria como individuo enseñante y educando, en un continuo inquirir investigativo formalizador como un evento normal e imprescindible para el perfeccionamiento perseverante hacia la innovación. Fueron muchas las ocasiones, si no todas, en las que salía del seminario con la cabeza grande, llena de pensamientos y percepciones valorativas sobre alguna expresión dialogada o escuchada, también repleta de cuestionamientos y sentimientos que de alguna manera invadían la imaginaria y endeble privacidad intelectual. Podría escuchar mi voz de conciencia didáctica mencionar “¡que lo intelectual o cognitivo no es privado; es de todos! En esto estriba uno de los valores de la educación, en compartir dolores y alegrías de preñez acerca del conocimiento y la experiencia y la dialéctica integradora que entre ambos campos se contempla, teoría en unión con la práctica”. Lo que no me había dado cuenta era que los desafíos cognitivos ya habían empezado a aflorar nuevamente, en este caso parecidos a aquel golpear perseverante de las águilas contra las piedras en su empresa de renovación de plumaje en lugares altos de las montañas. Tal parece que dicho proceso fuera similar a los sufrimientos producidos por autoflagelación o el masoquismo, de los cuales he escuchado u observado en algunos *clientes*. Más bien, este proceso de crecimiento cognitivo y afectivo es gozo en medio de pruebas, calma en medio de la tempestad. Después de la aparente pérdida de lo que representaba casi la gloria para el ave impresionante (esto es, su plumaje) antes descrita, entonces se abre camino para un nuevo ropaje, la construcción del conocimiento en un vuelo alto, fuerte y responsable de libertad. En este sentido cedí mi pensamiento, mi corazón, mi sentimiento a una investigación epistemológica racional de la verdad, del entendimiento, de la sabiduría, de la realidad libre y transparente de lo cual se deriva un proceso de evaluación en que las capacidades se miden con la *acción continua hacia* y no sólo con las palabras meramente memorizadas o aprendidas. Consecuentemente, esto se ha constituido en un proyecto de mejora de mi práctica, en un discernir de la documentación que he de continuar analizando para luego comprenderla, interpretarla y ensayarla, según sea su utilidad y funcionalidad congruentes a los propósitos pedagógicos predeterminados o planificados o que hayan surgido en el propio evento

de aprendizaje cooperativo. Mañana puede ser que la información, comunicación o uso didáctico desprendidos de dicho aprendizaje, tal vez no sea tan útil como hoy. Pero, ¿no es esto acaso de lo que estamos hablando como meta para todo educador?; ¿que la enseñanza no se ejecuta sino que se inventa y se crea continuamente, que no se da clase sino que se investiga cómo darla? Gracias nuevamente profesor por permitir cuestionarme con libertad y respeto acerca de quién soy como maestro y cómo vivo lo que soy. Gracias por aportar diversas tipologías metodológicas sobre cómo enseñar valores, cómo cuestionar acerca de ellos en el currículum, y cómo modelarlos en nuestro rol como docentes. Tarea difícil pero no imposible. Se puede. Esta es la meta donde se mezclan la ciencia y la conciencia según Kant, citado por el profesor, vivir y existir éticamente, esto es obrando de tal modo que esa norma de vida por la que uno actúa se convierta en un principio generalizado para todas las gentes, donde se disfrute al máximo lo que somos, lo que sentimos, y lo que hacemos, con sumo respeto, honestidad, armonía, solidaridad, y amor verdaderos.

Conclusiones en proyección al futuro

Aunque todo lo que he mencionado parece positivo, es necesario aclarar que los desafíos cognitivos y afectivos no han faltado. Es precisamente las interrogantes derivadas de dichos conflictos de pensamiento y sentimiento las que me ha ayudado a reflexionar sobre la dinámica del curso, apreciar lo bueno que he podido derivar del mismo, valorar de una manera más objetiva-subjetiva la complejidad del aprendizaje y la aplicabilidad del conocimiento en las experiencias del diario vivir, y reformular o reconstruir mi práctica educativa y mi formación profesional. Con este trabajo no pretendo simplificar las tareas de enseñanza y aprendizaje a sólo algunas palabras de reflexión. Esto sería pedantería y orgullo por mi parte. El aprendizaje y la reconstrucción del conocimiento son mucho más complejos que lo anterior. Además de reflexionar es necesario la demostración de un proceso de documentación académica y técnica en continua interpretación para fomentar un perfeccionamiento dirigido hacia la innovación. Sobre esto he ganado conciencia en el curso con el Dr. Miguel Fernández Pérez.

Sugerencias de posibles cambios en el curso

No obstante, en mi humilde opinión mencionaré algunos elementos del curso que podrían variarse para enriquecer los procesos integradores de las tareas de la profesión de enseñar. En primer lugar, en vez de discursar sobre un tema usando el método de conferencia de manera predominante, trataría de explorar otras metodologías más activas, más colaborativas dirigidas a la exposición de material leído sobre los temas del programa. Las discusiones socializadas por grupos pequeños acerca de alguna lectura sugerida en el prontuario podría ser una alternativa entre muchas. Lo significativo del aprendizaje no consiste solamente en cuán científico pueda ser la teoría pedagógica. Su éxito estriba más bien en su práctica real y aplicabilidad de acuerdo al contexto o ámbito de cada alumno participante en el seminario. La conferencia propicia manipulación de conocimientos, proyección de inteligencia técnica amplia, pero también fomenta el desánimo en los oyentes, la falta de motivación para participar de la construcción algún conocimiento significativo para los sujetos que son el centro de atención y función didáctica, los alumnos. No es mi intención decir que el profesor usó sólo este método porque sería mentiroso. Sólo apuntar el comentario de que las dinámicas de aprendizaje que pueden servir para sacar mayor rendimiento y participación de cada sujeto discente pueden ser aquellas que fomentan la exposición de lo que piensan todos, la argumentación tomando posiciones documentadas en conflictos educativos de enseñanza de valores, el consenso y deliberación en torno a

dilemas morales reales y de impacto a la vida de quienes formamos.

Los libros de textos recomendados parecieron servir como guías excelentes tocantes a asuntos emergentes de la temática del curso. Por otro lado, algunos textos resultaron ser muy voluminosos, difíciles de manejar para su comprensión y contextualización en tan poco tiempo de impacto del curso. Probablemente, trabajar algunos segmentos en forma cooperativa y a la vez individualizada podría proyectar la utilidad y pragmatismo de cada texto y así despertar el interés y la motivación del alumno a pesar de su carga académica actual, la cual también es mucha.

En términos concluyentes generalizados, me he gozado en el seminario. He disfrutado y aprovechado cada minuto en compañía de mis colegas, y por supuesto *colegos*. He examinado todo y retenido lo bueno para así perfeccionar mi postura como persona, como profesional de la educación y como amigo de los sujetos con quienes comparto momentos de enseñanza aprendizaje. La poesía educativa constante del profesor, repleta de comparaciones metafóricas de teoría de la vida y práctica de los valores me ayudó a reflexionar a interpretar de manera más profunda y subjetiva acerca de quién soy, qué hago y adónde voy. Una vez más mi más profundo y sincero agradecimiento al profesor y a los seminaristas doctorandos por su valioso intercambio de ideas, conceptos, visiones, y prácticas.

*Ejemplos de criterios autoformulados y evaluados para un curso doctoral de
modelos de evaluación universitaria*

Criterios y explicitación

1) Selección discente y manejo de recursos documentales para facilitar el aprendizaje en torno a conceptos claves relacionados con destrezas de contenidos del curso: definiciones de evaluación desde diversos enfoque curriculares y programáticos, modelos de evaluación universitaria, criterios, indicadores, índices de calidad, innovación educativa, entre otros (sobresaliente-10).

2) Selección y análisis reflexivo de lecturas asignadas y complementarias al tema de la evaluación y el currículum (sobresaliente-10)

3) Investigación de otras fuentes de información, conocimientos o experiencias (sobresaliente-9)

Durante el seminario y después de finalizado, he estado explorando varias de las fuentes bibliográficas que el profesor sugirió en las fichas referenciales del curso. Primero, visualizaba el índice de las publicaciones para ver si arrojaban luz en relación con el tema de interés para mí, relacionado con la evaluación constructivista, instrumentos evaluativos, autoevaluación institucional y programática, acreditación, convergencia del espacio europeo (esto es, tema contextual actualizado), entre otros. Luego, me di a la tarea de leer el material de interés, comprenderlo, analizarlo, criticarlo, y asumir una postura reflexiva cara a mi propia postura como profesional de la educación. En ocasiones, redacté reseñas críticas de la documentación estudiada. En otras, incluí el material criticado y argumentado en otras reseñas y/o proyectos educativos como la presente obra.

4) Relación de nuevos conceptos con ideas previas (sobresaliente-9)

ANEXO C

Modelo de tabla de contenido de portafolio realizado para curso doctoral de instrumentos de evaluación a nivel universitario

INTRODUCCIÓN

MI CALENDARIO PROYECTIVO DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS

1. Tabla de plan de acción educativa personal
2. Tabla con fichas bibliográficas y de búsqueda de información sobre evaluación, modelos de evaluación, metodologías de evaluación en currículos de educación del formación del carácter (posible tema de tesis), etc.

REFLEXIONO SOBRE MIS SEMINARIOS

Reflexión crítica del capítulo 1: Concepto de evaluación educativa, evaluación de programas y evaluación por competencias

Qué es la evaluación
 Conceptualización de la evaluación
 Evaluación de la enseñanza universitaria
 Desafío cognitivo
 Elementos básicos en la evaluación universitaria
 Concepto de autoevaluación
 Principios básicos de autoevaluación
 Evaluación por competencias
 Competencias

Reflexión crítica sobre el capítulo 2: Innovación y el cambio educativo

Definición de conceptos

Reflexión crítica capítulo 2b: La técnica de análisis de necesidades como instrumento de intervención

Ampliación del tema de necesidades
 Desafíos cognitivos

Reflexión crítica del capítulo 3: Modelo de acreditación universitaria-Indicadores

Desafíos cognitivos

Reflexión crítica del capítulo 4: Planteamientos científicos en el modelo de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria

Desafíos cognitivos

Reflexión crítica del capítulo 5: Indicadores básicos en la evaluación universitaria

RESEÑO CRÍTICAMENTE ALGUNAS LECTURAS SUPLEMENTARIAS

Reseña #1

Datos generales de la obra
 Resumen y reacciones

Reseña #2

Datos generales de la obra
 Resumen y reacciones

Reseña #3

Datos generales
 Resumen y reacciones

Conclusiones personales

PRACTICO HERMENÉUTICAMENTE MIS ACTIVIDADES/TALLERES

Práctica #1

Actividad 1.1 Perfil profesional de la carrera de arquitectura
(competencias)

Actividad 1.2: Diseño de actividades y competencias del profesor universitario en la carrera profesional de arquitectura

Actividad 1.3 Diseño de competencias básicas y específicas

Conclusiones personales derivadas de la lectura, reflexión y aplicación de conceptos generales relacionados con el tema en cuestión en el ejercicio de práctica

Práctica #2

Actividad 2.1 Tabla de elaboración de índices de calidad por variable y factor

Práctica #3

Práctica #4

CONTEXTUALIZO UN MODELO DE EVALUACIÓN UNIVERSITARIA ME AUTOEVALÚO

Contexto

Criterios y explicitación

Escala de calificación

Referencias

APÉNDICES

ANEXO D

Hoja de resultados de la batería de pruebas “The ACT” de acceso a la universidad

N2199001-000008410

The ACT[®] Student Report

STUDENT'S NAME: [REDACTED] ACT ID: -08038701
HIGH SCHOOL NAME: [REDACTED] SSN: NOT PROVIDED
HIGH SCHOOL CODE: [REDACTED] TEST DATE & LOCATION: MAR 2013 STATE

Your ACT Scores

Rank: Approximate percent of ACT-tested students at or below your score

	In Your State	In the U.S.
Composite Score 19	54%	41%
ENGLISH 19*	43%	44%
Usage/Mechanics 09	44%	48%
Rhetorical Skills 10	48%	51%
MATHEMATICS 20	48%	51%
Pre-Algebra/Elem. Algebra 10	50%	50%
Algebra/Coord. Geometry 10	50%	62%
Plane Geometry/Trig. 11	25%	50%
READING 16	17%	56%
Social Studies/Sciences 10		
Arts/Literature 06		
SCIENCE 21		
COMBINED ENGLISH/WRITING --		
Writing (score range 2 to 12) --		

The Combined English/Writing score ranges from 1 to 36 and is a combined measure of the Writing and English tests. The Writing score ranges from 2 to 12. Your ranks for these two scores are based on recent ACT-tested students who took the Writing test.

INDIVIDUAL COLLEGES DETERMINE WHETHER THEY RECOMMEND OR REQUIRE WRITING SCORES. YOU CAN CHECK ACT'S WEBSITE WWW.ACTSTUDENT.ORG TO FIND OUT IF ANY COLLEGES YOU ARE INTERESTED IN RECOMMEND OR REQUIRE THE WRITING TEST.

■ ACT® test scores and the Composite score range from 1 to 36; subscores range from 1 to 18.
■ Your Composite score is the average of your scores on the four subject area tests. Subscores do not necessarily add up to your score for a subject area test.
■ Your ranks tell you the approximate percentages of recent high school graduates in the U.S. and your state who took the ACT and received scores that are the same as or lower than yours. A rank of 70, for example, means that 70% of students received scores that are the same as or lower than your score.
■ Your test scores are only estimates, not precise measures, of your educational development. You will find more information about interpreting your scores in the booklet provided with this report and at www.actstudent.org.

Looking for more information about your individual strengths and test preparation?
Go to www.actstudent.org

*Your College Readiness: If your scores are at or above the following ACT benchmark scores, you will likely be ready for first-year college courses—English 18, Mathematics 22, Reading 21, Science 24.

ACT, Inc.—Confidential Restricted when data present.

Your College Reports

At your direction, your scores from this test date are being reported to the colleges shown below. College planning information is provided for the first four choices you listed when you registered or tested. (Fifth and sixth choices, if any, appear just above your first choice.) Your GPA was calculated from the grades you reported. To view additional college planning information or to send additional reports, visit www.actstudent.org.

College Name and Code	What is the profile of enrolled 1st-year students at this college?			Is the program of study you prefer offered?	What are the approximate annual tuition and fees?		What percent of 1st-year students receive financial aid based on:		
	High School Class Rank	ACT Composite Score	High School Grade Point Average		In-state	Out-of-state	Need?	Merit?	
LEE UNIVERSITY CLEVELAND TN 423/614-8519 www.leeuniversity.edu	3978	Majority in top 25%	Middle 50% between 21-27	3.50	--	\$13,400	\$13,300	69%	40%
CLEVELAND STATE CC CLEVELAND TN 423/478-6212 www.clevelandstatecc.edu	3955	--	Middle 50% between 16-21	2.91	--	\$3,400	\$13,000	77%	42%
ITT-KNOXVILLE KNOXVILLE TN 865/342-2300 www.itt-tech.edu	6279	--	--	--	Related Prog Avail	--	--	--	--
EAST TENNESSEE ST U JOHNSON CITY TN 423/439-4213 www.etsu.edu	3958	Majority in top 50%	Middle 50% between 20-25	3.30	--	\$7,200	\$22,100	50%	87%

Your Information			
Your Class Rank	Your Composite Score	Your Calculated GPA	Your Selected Major
TOP 50%	19	3.44	COMPUTER ENGINEERING

Check with colleges for recent changes in information. A dash (—) indicates information was not provided or could not be calculated. *Comprehensive fee including room and board. © 2011 by ACT, Inc. All rights reserved.

Figura 14. Test “The ACT” de un alumno de escuela secundaria en EE.UU.

ANEXO E

Planilla de evaluación diagnóstica

	Descriptiva (situación o problema)	Explicativa (Hipótesis)	Proyectiva (Acciones concretas)
Repetición			
Asistencia de alumnos			
Servicio de Alimentación			
Biblioteca y Material Didáctico			
Documentación oficial			
DIMENSIÓN PEDAGÓGICO - DIDÁCTICA			
	Descripción de la situación	Hipótesis explicativa	Acciones concretas
Abordaje del Programa escolar			
Lengua - Escritura - Cohesión			
Matemática - Geometría - Propiedades de las figuras			
Educación Artística - libre			
Ciencias de la Naturaleza - Geología – Suelo			
Ciencias Sociales - Ciudad			
Educación Física			
Proyecto Especial			
Educación para la sexualidad			
Programas particulares de esa escuela (Mtros.Comunitarios/Segundas Lenguas/Escuelas Disfrutables/etc.)			
Proyectos a nivel centro			
DIMENSIÓN SOCIO - COMUNITARIO			
	Descripción de la situación	Hipótesis explicativa	Acciones concretas
Trabajo en redes			
Participación y compromiso de las familias			
Comisión de Fomento - Consejo de Participación			
Estado de edificios escolares y predios			

Tabla 2

Planilla de autoevaluación formativa del aprendizaje

Competencias	Criterios	Conflictos	Asesoramiento formativo/formador del conflicto (Plan de acción)	Evaluación orientada al aprendizaje (teorías de solución de conflictos)	Intervención	Evaluación de acción	Reflexiones procedimenta les

Tabla 3

Evaluación de acción continua para la solución de conflictos. Adaptación y elaboración propia sobre propuesta de evaluación como herramienta reflexiva de Elliott, Pearson y Kaufman (2003)

Qué se evalúa Competencias	Cómo lo evaluaré	Qué sé al momento	Cómo aprendo lo nuevo	Qué he aprendido ahora	Cómo lo aplico y en qué condiciones	Cómo evalúo lo que aprendo	Retroalimentación propia y de mi profesor

ANEXO F

Comentario de un presidente de seminario en México en torno a la temática de esta investigación

Los graduados de nuestros Seminarios deberían ser un gran recurso para nuestra iglesia, sirviendo en distintos ministerios conforme a su vocación; los graduados de las escuelas de música podrían servir de tiempo completo como ministros de alabanza y pastores asistentes en las iglesias.

¿QUIÉNES DEBEN ELABORAR EL CURRÍCULO DE LOS SEMINARIOS?

La Iglesia de Dios debe asumir la autoridad y la responsabilidad de elaborar el currículo de sus instituciones educativas. Esta es la única manera de darle verdadero carácter institucional y denominacional a nuestros Seminarios e Institutos Bíblicos. De no hacerlo, nuestras escuelas corren el riesgo de no tener “un norte”, es decir, una orientación definida y precisa. Otro riesgo es que nuestras escuelas queden a criterio personal del Director de turno haciendo las cosas a su mejor juicio, pero sin seguir un plan que refleje la filosofía, los valores, las necesidades, la visión, la misión y la proyección de la iglesia nacional y regional.

Necesitamos convocar consultas bien representativas de la iglesia para revisar o elaborar el currículo de nuestras instituciones educativas. Este currículo debe contemplar lo siguiente:

1. La visión y misión de la iglesia.
2. La filosofía de ministerio de la iglesia (fundamentación bíblica, teológica, principios y valores del ministerio y el perfil del ministro).
3. La filosofía educativa de la iglesia (nuestros valores fundamentales de la educación, nuestros principios rectores, nuestros fines).
4. El Plan Maestro de Educación (los niveles educativos, las modalidades, los programas, los reglamentos, el pensum de estudios y la proyección de nuestras instituciones).

Si logramos integrar todos estos elementos tendremos un currículo educativo funcional y pertinente. Nuestras instituciones educativas tendrían una gran incidencia en el desarrollo de nuestra iglesia (sin educación no hay desarrollo).

En esta consulta deberían participar los Comités Ejecutivos Nacionales y Regionales, los Directores Educativos, las Juntas de cada Escuela, Profesores, Líderes de Ministerios, ex alumnos graduados, estudiantes del último año, pastores vanguardistas y algunos especialistas en educación comprometidos con el ser y quehacer de la iglesia.

Quizás muchas de las cosas antes mencionadas ya las tenemos, pero necesitamos integrarlas y ponerlas en un documento: “El Plan Maestro de Educación”. Esto demandará el mayor esfuerzo y la buena voluntad de todos los actores. Todos somos responsables del destino de nuestras instituciones educativas, y por ende, de nuestra iglesia.

Juan Manuel Castañeda, Rector
Seminario Bíblico Mexicano

ANEXO G

Carta autorización decana académica de la institución educativa en estudio

Decana de Asuntos Académicos

Secretaria

Oficina de Asuntos Académicos

8 de marzo de 2011

A Toda la Comunidad Universitaria
Facultad, Personal y Estudiantes en General

Decana de Asuntos Académicos

Visita del Rvdo. Enrique de Jesús para su disertación doctoral

Saludos de la Oficina de Asuntos Académicos. Les escribo para informarles que durante los días 8-15 de marzo estará con nosotros el Rvdo. Enrique de Jesús, Director de los Programas Educativos Hispánicos de Formación Ministerial de la Iglesia de Dios en los Estados Unidos.

Enrique se encuentra trabajando con su disertación doctoral y ha escogido nuestra universidad para realizar su investigación. El tema de su investigación gira en torno a la evaluación formativa y el currículo integral.

El Rvdo. De Jesús estará haciendo contacto tanto con estudiantes, como maestros y empleados para realizar observaciones, entrevistas y grupos focales. Le exhortamos a contribuir a esta investigación y acercarse al Rvdo. De Jesús para confirmar su interés en participar en la misma.

Quisiera solicitarle a los Profesores/as que le permitan tomar 5 minutos de su clase para presentarle a los estudiantes la investigación y entregarles una carta de presentación e invitación a participar del proceso.

Quedamos a su disposición para responder cualquier duda y/o ofrecer más información. Que Dios le bendiga abundantemente y siempre

ANEXO H**Carta de invitación a participar en la investigación**

**Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar**

8 de marzo de 2011

Apreciados colegas en el campo de la educación:

Por algún tiempo he estado cursando estudios doctorales en la Universidad Complutense de Madrid, España, particularmente en el área de la educación. Al presente estoy en el proceso de investigación y consecuente redacción de mi disertación doctoral, lo que es el último paso para la obtención del grado. La problemática del estudio gira en torno a la conceptualización y práctica de la función formativa de la evaluación del aprendizaje en el marco de aplicación de un currículum con enfoque integral. Mi esperanza se basa en que la derivación de conclusiones de este trabajo pueda servirnos para reforzar lo que funciona de nuestra práctica educativa y mejorar lo que necesite perfeccionamiento.

La institución universitaria en la que actualmente ejercéis como profesionales de la educación ha sido parte de mi contexto estudiantil previo, proveyendo así múltiples experiencias de desarrollo personal y académico tanto a mi persona como a otros colegas. Motivado por lo anterior, he realizado los debidos acercamientos con personal administrativo y directivo de la institución para así llevar a cabo mi investigación de campo en vuestra universidad teológica. El próximo paso de dicho proceso consiste en seleccionar una muestra de estudiantes y docentes de la institución. Por esto, necesito vuestra autorización como docentes para realizar las siguientes actividades: distribución de cartas con resumen de la investigación y aceptación para participar de los procesos (martes y miércoles); grabación en video y observación de la dinámica de clases (una o dos secciones, entre martes y miércoles); participación en entrevista focal abierta semiestructurada de profesionales de la educación (jueves); para los interesados en implementar estrategias de evaluación formativa hasta el fin de curso

estaré ofreciendo un mini taller acerca de evaluación formativa y currículum integral (viernes).

Su participación es voluntaria. La intención no es juzgar o criticar sino facilitar y canalizar conocimientos autoevaluativos para continuar perfeccionándonos como docentes en beneficio del aprendizaje de nuestros alumnos y de nuestra formación propia. La confidencialidad es parte importante de los procesos de este estudio. Si decide participar, agradeceré pueda afirmar su respuesta tan pronto le sea factible mediante correo electrónico, mensaje de texto, o personalmente utilizando la siguiente información de contacto: email: enriqueodaris@hotmail.com; móvil: 925-339-7330. Reciba mi expresión anticipada de gratitud por su atención y colaboración.

Atentamente,

Enrique A. De Jesús (Ph.D. candidato)
Investigador

ANEXO I

Cuestionario sobre el desarrollo de metas de aprendizaje (docente)

Nombre completo: _____

Fecha: _____

Curso que ofrece: _____ Título académico: _____

Descripción general: A continuación se presentan varias preguntas de respuesta abierta en torno al desarrollo de metas de aprendizaje, evaluación educativa y currículum. No existen respuestas correctas ni incorrectas. Simplemente, responda tanto como conozca, en forma genuina y honesta. La confidencialidad es parte esencial en este proceso de investigación.

1. En general, ¿cuáles son las cosas más importantes que un estudiante gana de su campo de estudio o curso?
2. ¿Qué cualidades y capacidades intenta fomentar en sus alumnos?
3. ¿Cómo su campo de estudio o su práctica cambia la manera en que los alumnos se visualizan a sí mismos?
4. ¿En qué maneras su campo de estudio o cómo usted contribuye al bienestar general de sus alumnos?
5. ¿Cómo sus clases o cómo usted cambia la manera en que sus alumnos visualizan el mundo?
6. ¿Cómo su campo de estudio o cómo usted contribuye al bienestar de la sociedad en general?
7. ¿Habrá alguna manera de nosotros como profesores detectar esas conexiones que hay entre el aprendizaje y el conocimiento?
8. ¿Cómo entonces podríamos decir qué ustedes piensan del rol de la evaluación del salón de clases en cuanto a esas áreas del aprendizaje? ¿Cómo podemos conectar la evaluación del aprendizaje con esas otras áreas que a lo mejor no se pueden medir? ¿Qué es evaluación para ustedes?
9. ¿Cómo usamos esa información que obtenemos de nuestras evaluaciones acerca del aprendizaje y el desarrollo?
10. ¿Creen ustedes que los alumnos son agentes activos en la preparación de ese currículum, de cada curso?

Cuestionario sobre el desarrollo de metas de aprendizaje (alumno)

Nombre completo: _____

Fecha: _____

Concentración: _____ Año que cursa: _____

Descripción general: A continuación se presentan varias preguntas de respuesta abierta en torno al desarrollo de metas de aprendizaje, evaluación educativa y currículum. No existen respuestas correctas ni incorrectas. Simplemente, responda tanto como conozca, en forma genuina y honesta. La confidencialidad es parte esencial en este proceso de investigación.

1. ¿Cuál es tu motivación para estudiar en esta universidad?
2. ¿Cómo describirías la cultura educativa que vives día a día?
3. Explica lo que entiendes por evaluación y por currículum o menciona si tiene algún sentido para ti comprenderlo.
4. ¿Es el mismo currículum en cada salón de clases o consideras tú que cambia el currículo aunque haya uno a nivel de institución?
5. ¿Cuál es tu perspectiva en cuanto a los temas que estudias?
6. ¿Qué objetivos, contenidos y actividades incluirías o eliminarías en la descripción de curso y por qué?
7. ¿Cómo te ayuda la educación según está funcionando en tu universidad en tu desarrollo integral como persona y como futuro ministro religioso?
8. ¿Cómo describirías la evaluación y las herramientas que se utilizan o aplican en las clases?
9. ¿Cuáles son tus metas de aprendizaje y las del curso o la concentración que estás estudiando? Si es que las saben, ¿Cómo se interrelacionan las mismas entre ellas?
10. ¿Cómo se le da seguimiento al progreso individual tuyo como estudiante para lograr esas metas de aprendizaje?
11. ¿Cómo se sabe y verifica lo que estás aprendiendo y comprendiendo de los contenidos de las clases?
12. ¿Cómo participas de los procesos de tu propio aprendizaje?

Prontuario de curso de la universidad

SÍLABO DEL CURSO

1. **Nombre y Código del curso:** EC 210 Fundamentos Sociológicos de la Educación

2.

Horas de oficina: son por cita con el profesor en los posibles siguientes horarios:
Lunes de 4:00 p.m. a 6:00 p.m., miércoles de 10:00 a.m. a 1:00 p.m. y los jueves de 1:00 p.m. a 6:00 p.m.
Tel.

3. **Año académico:** 2^{do} Semestre 2010-2011

4. **Día, hora y salón:** Miércoles de 5:00 p.m. a 7:00 p.m. en el salón 113.

5. **Valor y duración del curso:** 2 créditos, un semestre.

6. **Descripción del curso:**

Análisis de los principios básicos de las ciencias sociales en el proceso educativo. Un estudio de los problemas sociales que obstaculizan el aprendizaje. Énfasis en la educación puertorriqueña.

7. **Objetivos terminales y capacitantes:**

7.1 **Objetivos terminales.** Al finalizar el curso el estudiante:

- 7.1.1 Reconocerá la problemática educativa desde la perspectiva social, cultural y educativa.
- 7.1.2 Explicará la función de la escuela y sus miembros al atender las diferencias culturales dentro de la escuela contemporánea.
- 7.1.3 Explicará la relación existente entre la sociedad y la escuela y el tipo de ciudadano a formar.
- 7.1.4 Enumerará las metas y problemas que confronta la educación en la sociedad contemporánea.

7.2 **Objetivos capacitantes.** Durante el curso el estudiante:

- 7.2.1 Identificará varias de las teorías sobre la sociedad y las principales instituciones sociales tradicionales.

11. Evaluación:

- 11.1 Participación de las dinámicas de la clase.
- 11.2 Dos exámenes parciales. Entregaremos un repaso para todos los exámenes.
- 11.3 Un informe oral, el tema será asignado por el profesor.
- 11.4 La persona que no tome algún examen lo repondrá con un trabajo escrito de 10 paginas, el tema será asignado por el profesor.
- 11.5 Un proyecto especial de reposición de nota, para aquellos estudiantes que fracasen (porcentaje de D o F) en algún examen. El profesor le indicará al estudiante en que consiste el proyecto, el mismo quedará para ser exhibido y utilizado en el curso.

Ley 51. Los estudiantes que reciben servicios de rehabilitación vocacional deben comunicarse con el profesorado a comienzos de semestre para planificar el acomodo razonable pertinente y el apoyo logístico correspondiente, conforme a las recomendaciones de la Oficina de Asuntos para las Personas con Impedimenta (OAPI) del Decanato de Estudiantes. Lo mismo aplica a estudiantes fuera del programa de rehabilitación vocacional para que requieren algún tipo de asistencia o acomodo razonable.

12. Se tendrán las siguientes calificaciones.

Puntuación o porcentaje	Calificación Equivalente
94-100	A
90-93	A-
88-89	B+
85-87	B
80-84	B-
78-79	C+
76-77	C
70-74	C-
67-69	D+
63-66	D
60-62	D-
59-00	F

13. Normas en Clase:

- 13.1 Se pasará lista todos los días.
- 13.2 Perderá puntos al no entregar o informar su trabajo a tiempo.
- 13.3 Tres tardanzas equivalen a una ausencia.
- 13.4 La participación en clase es muy importante.
- 13.5 No se permite comer en clase. Puede comer en la "Glorieta" que está en medio del patio.
- 13.6 No puede contestar el celular en clase, recomendamos ponerlo a vibrar. Puede salir y atenderlo fuera del salón.
- 13.7 No se permiten las grabaciones durante las clases ya que el material se entregará por escrito.
- 13.8 Durante los exámenes no se permite el uso de ningún tipo de equipo electrónico (celular, radio, calculadoras, etc.).

ANEXO J

Ejemplo de transcripción “ad verbatim” de la entrevista focal con los profesores

E La Primera pregunta es en general ¿Cuáles son las cosas más importantes que un estudiante obtiene o gana de su clase o del campo de estudio que ustedes están enseñando?

D1 Yo ofrezco el Curso de Técnicas de Investigación, también la Antropología Cultural y Español; estos últimos dos por acuerdo. Básicamente, además de llegar al conocimiento, pues comienzan a entender y a procesar una información nueva. En el caso del primer curso, pues cómo obtener información, cómo organizar esa información, y cómo luego pasar a la fase de redacción de trabajos. Muchos de ellos, llegan nuevecitos a este campo, nunca han hecho trabajos de investigación. Así que: ganan conocimiento, ganan experiencia también, porque van paso por paso desarrollando diferentes trabajos que les ayudan a entender el proceso de investigación y el resultado final que es un trabajo. Y ganan madurez también como persona, porque ellos aplican esos pasos y esa información que están recibiendo (que está aplicada a su estudio) Yo les enseñé a ellos también, cómo pueden aplicar en las fases de su vida, especialmente ministerial. Así que yo creo que en esa vía.

D2 En el caso mío, yo conozco diferentes cursos que todos pertenecen al área de estudios generales. Y los estudiantes, pues tienen la oportunidad en mis clases de tener un panorama general que les ayuda a suplementar o a fortalecer lo que ellos aprenden en las otras clases.

Como yo les enseñó Historia, Humanidades, Filosofía. Pues ellos tienen la oportunidad de: tener más herramientas, mayores herramientas para poder entender contextos históricos, entender eventos, entender quizás conceptos que en las otras clases ya ellos deben venir con ese material. Que, en sentido en mis clases ellos tienen la oportunidad de aprender unas cosas que les van a ayudar a entrar con el pie derecho en las clases de especialidad.

E Mencionaste algo de por acuerdo, ¿Qué significa por acuerdo?

D1 Por acuerdo, es que no estamos en el salón de clases con un grupo de estudiantes. Si no que se le ofrece a un estudiante la oportunidad de tomar el curso...

Ejemplo de transcripción “ad verbatim” de la entrevista focal con los alumnos

E Mi nombre es Enrique De Jesús, soy el investigador de una tesis doctoral y mi intención es poder recopilar datos y opiniones acerca de varios conceptos como la evaluación y el currículo, la información va a ser tratada de manera confidencial. No hay respuestas incorrectas, no hay respuestas correctas, simplemente es, cuál es la percepción de ustedes, no tiene que hablar necesariamente todos y dar una respuesta a cada pregunta; este es un proceso bastante abierto de reflexión. La primera pregunta es ¿Cuál es tu motivación para estudiar en esta Universidad?

A1 Bueno en mi caso, que soy representante de otro país, surge en base de la necesidad que hay en cuanto a una de las concentraciones que aquí se imparten que es la Interpretación Bíblica y al menos en mi país no hay mucha oportunidad de prepararse en esa área. Tener mayor conocimiento de la Palabra en manera formal sino también académica, y se tiene lo que se necesita en una institución académica.

A2 En mi caso siendo bautista y estoy estudiando en una academia pentecostal, lo estamos haciendo para alcanzar el grado de bachillerato y también para ayudarnos en el área de darnos herramientas en el área del pastorado. Sí, tenemos diferente preparación a nivel bautista, pero queremos un grado más formal, más educativo, en una universidad y que fuese acreditada. Porque hay muchos institutos, pero no son acreditados, y ésta es una que está acreditada, y para luego de aquí dar el salto para estudiar a nivel de maestría en divinidad.

A3 Mi caso es, yo que vengo desde el extranjero la perspectiva es buscar una universidad acreditada teológica. Yo vi varios centros desde allá, y decidí por ésta, porque tiene dos cosas: tiene la preparación académica, pero aquí todavía se mantiene la espiritualidad. Desde esa perspectiva, nosotros somos pentecostales y eso no se ha perdido todavía. Y que en otros centros por lo menos, no lo he encontrado, no le he visto.

ANEXO K

Currículum vitae del investigador

Currículum Vitae*Primavera 2015***ENRIQUE A. DE JESÚS PÉREZ**

INFORMACIÓN PERSONAL

Lugar de nacimiento: San Juan, Puerto Rico (Estado Libre Asociado de Puerto Rico, EE.UU.)
Ciudadanía: estadounidense (USA)
Pasaporte: 159212673
Tarjeta de residencia española: X2955155-T
Estatus civil: Casado

EDUCACIÓN

Diploma de Estudios Avanzados (DEA), Universidad Complutense de Madrid, España. Concentración: Didáctica y organización escolar (evaluación educativa y currículum). Julio 2007.

Máster en Divinidades (M.Div.), Seminario Teológico de la Iglesia de Dios, Cleveland, Tennessee (“Church of God Theological Seminary”, Cleveland, TN). Concentración (especialidad): Nuevo Testamento. Intereses de investigación: discipulado, enfoque en consejería pastoral, campo de las misiones mundiales, e interacción multicultural. Junio 2004.

Máster en Educación (M.Ed.), Universidad de Puerto Rico, Facultad de Educación, Departamento de Estudios Graduados, Río Piedras, PR. Concentración (especialidad): Orientación y Consejería. Junio 12, 1994.

Bachiller en Artes (B.A.), Universidad de Puerto Rico, Facultad de Educación, Río Piedras, PR. Concentración (especialidad): Educación Elemental 4to-6to grados, sub-especialidad: Español, Magna Cum Laude. Junio 11, 1989.

HONORES Y RECONOCIMIENTOS

Honores académicos y distinciones de graduación

Magna Cum Laude, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, junio 1989.

Lista del Decano (“Dean’s List”), Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Facultad de Estudios Generales, 1984-85 (ambos semestres).

Lista del Decano (“Dean’s List”), Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Facultad de Educación, 1985-86 (ambos semestres), 1986-87 (ambos semestres), 1987-88 (ambos semestres), 1988-89 (segundo semestre).

Quién es quién (“Who’s Who”), Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Facultad de Educación, abril 1988.

Placas

Trabajo ministerial religioso abnegado (ámbitos religioso/educacional/administrativo), Iglesia de Dios Hispana de Old Tasso. Dado en Cleveland, Tennessee, EE.UU. Agosto 15, 1999.

Distinción al Superintendente de Escuela Bíblica, Iglesia de Dios Hispana de Old Tasso. Dado en Cleveland, Tennessee, EE.UU. Marzo 16, 1997.

Distinción al Director del Departamento Infantil a nivel nacional de la Iglesia de Dios en Puerto Rico, Iglesia de Dios “Mission Board” de Puerto Rico. Dado en Canóvanas, PR. Mayo 14, 1994, Sept. 5, 1992, Dic. 18 1993, Dic. 5, 1992.

Liderazgo dinámico en la congregación local de la Iglesia de Dios “Mission Board” de Puerto Rico, congregación local Iglesia de Dios MB, parada 22, Santurce, San Juan, PR. Julio 1994.

Graduado más distinguido, Día de Logros del Departamento de Educación Cristiana y Juventud a la Iglesia de Dios MB en Puerto Rico. Dado en el área del Condado, San Juan, PR. Junio 24, 1994.

Consejero escolar más distinguido del Depto. de Educación de Puerto Rico, Distrito Escolar Río Piedras VI (Oficina del Superintendente Escolar), Escuela Elemental Pública Dra. Concha Meléndez. Dado en el Hotel Condado, San Juan, Puerto Rico. Mayo 5, 1994.

Certificados, cartas oficiales, reportajes de periódicos de reconocimiento o invitación eventos especiales

Carta felicitación celebración reunión junta de departamento, Dr. Carlos Morán (Ed.D.), Director de Ministerios Hispanos de la Iglesia de Dios en Cleveland, TN (División de Evangelismo), 1 de noviembre de 2012.

Carta gratitud por participación en Congreso Misionero Siembra, Región Hispana Este Central, Iglesia de Dios Cleveland, TN. De Rev. José Raúl Febus,

Director de Departamento Evangelismo y Misiones de la Región Hispana Este Central, Cleveland, TN, 13 de febrero de 2012.

Carta felicitación del Segundo Asistente al Supervisor General, Dr. Mark Williams, por creación de Boletín de educación general, ministerial y teológica EDUCA del Departamento de Ministerios Educativos Hispanos, División de Educación de la Iglesia de Dios, Cleveland, TN. 13 de enero de 2012.

Carta agradecimiento por editar el libro *En busca de confianza*. Dr. Carlos Morán, Director Departamento Ministerios Hispanos-Editorial Evangélica, de la Iglesia de Dios, Cleveland, TN. 8 de julio de 2011.

Carta gratitud del supervisor Rev. Efraín Navas de la Región Norte Central, Iglesia de Dios. Curso Teológico Fundamentos Misionológicos Transculturales. Academia Ministerial del Noreste Hispano, 22 de junio de 2011.

Reportaje Periódico Cleveland Banner (Cleveland, TN), “*De Jesus named director of U.S. Hispanic Education*” (10 de octubre de 2010), Cleveland, TN.

Certificado de obispo ordenado, Iglesia de Dios, Cleveland, TN, abril 15, 1998.

Carta de invitación a servir como misionero/educador en España, Dr. Douglas LeRoy, Director de campo para Europa Occidental, Mediterráneo, y Medio Oriente, Iglesia de Dios, Depto. de Misiones Mundiales, Oficina de Directores de campo, 1997.

Carta de invitación a servir como Director de Educación cristiana y ministerial para la Iglesia de Dios en Honduras, Dr. Cornelio Castelo, Director de campo para América Central, México y Brasil, Iglesia de Dios Misiones Mundiales, Oficina de Directores de campo, 1997.

Carta de recomendación a los Directores de campo para nombramiento misionero, Iglesia de Dios, Cleveland, Tennessee, Departamento de Misiones Mundiales, Oficina del Director de campo para América Central, México y Brasil, 1996.

Diploma de Máster en Educación, Orientación y Consejería, Universidad de Puerto Rico, julio 1994.

Diversos reconocimientos educacionales/religiosos, Iglesia de Dios “Mission Board”, parada 22, Santurce, San Juan, PR por trabajar como maestro voluntario de niños, vice presidente de la Sociedad de jóvenes de la iglesia local, tesorero de la Sociedad de jóvenes, músico, predicador, superintendente de Escuela Bíblica Dominical, maestro, etc. (1988-1994)

Licencia/Certificado de maestro en Puerto Rico (Educación elemental), Departamento de Educación en Puerto Rico, actualizada (renovable).

Licencia/Certificado de orientador escolar en Puerto Rico. Departamento de

Educación de Puerto Rico, actualizada (renovable).

Carta de distinción y recomendación de ejecución educativa. Prof. Lester Vega, Profesora de la Universidad de Puerto Rico, campus de Río Piedras campus, Colegio de Educación Eugenio María de Hostos (8 de enero de 1990)

Estudiante distinguido, Carta del Colegio de Educación d la Universidad de Puerto Rico, campus de Río Piedras Campus, abril de 1988.

Diploma de Bachiller en Artes, Educación Elemental, Universidad de Puerto Rico, junio 1989.

Becas/Fondos para estudio

Seminario Teológico Pentecostal, Préstamo de Misiones Locales en USA, pago matrícula para maestría en divinidades, 1996-2002.

Educoop (Cooperativa de maestros, Hato Rey, Puerto Rico), matrícula de maestría en educación en la Universidad de Puerto Rico, 1993-1994.

Universidad de Puerto Rico (Campus de Río Piedras), beca de estudiante de honor pago total, 1985-1989.

Universidad de Puerto Rico, (Campus de Río Piedras), beca legislativa, 1984-1985.

INTERESES ACTUALES

Investigación

1. Administración y supervisión de programas de educación general, ministeriales y teológicos de la Iglesia de Dios en Estados Unidos de América y Canadá.
2. Necesidades generales y desarrollo de políticas de funcionamiento en torno a las áreas de desarrollo educativo, ministerial y teológico dentro del contexto de la denominación religiosa Iglesia de Dios de Cleveland, TN (180 países, casi 8 millones de miembros asociados)
3. Articulación de créditos académicos entre instituciones universitarias privadas asociadas a la misma denominación.
4. Desarrollo de programas profesionales y ministeriales para hispanos de USA en universidades y seminarios.
5. Revisión y desarrollo de currículum actualizado y contextualizado para el programa de certificado en Ministerios Cristianos del Departamento de Ministerios Educativos Hispanos en USA. Proyecto de currículum transversal en desarrollo.
6. Aplicación y efectos de evaluación formativa y currículum de perspectiva integral al currículum de educación general, ministerial y teológica.
7. Incorporación de métodos innovadores como el aprendizaje online.
8. Desarrollo de módulo de formación permanente para certificación de maestros de institutos bíblicos

Creatividad

Actualmente explorando y desarrollando alternativas y métodos accesibles para transferir a formatos DVD algunos cursos de formación educativa religiosa/teológica impartidos por este servidor y otros profesores del Seminario Ministerial Cristiano de la Iglesia de Dios en España.

Enseñanza

Ayudar a los alumnos a convertirse en mejores discentes y solucionadores de problemas desde una perspectiva reflexiva con fundamentos bíblicos y hermenéutico-teológicos.

DESARROLLO PROFESIONAL/COMUNITARIO*Servicio/Consultoría*

Consultor de alineamiento curricular, Región Sureste Hispana (Estados de Florida y sur de Georgia), Iglesia de Dios, Cleveland, TN (febrero 2015).

Director Ejecutivo y Secretario Comité Timón FIEL Internacional (Fraternidad Internacional de Educadores y Líderes). Simposio de reflexión teológica para educadores, líderes y ministros religiosos latinoamericanos y de Europa. 2014-presente.

Presidente Comité Timón FIEL USA (Fraternidad Internacional Educadores Latinos), Simposio de reflexión teológica para educadores, líderes y ministros religiosos, 2011 y 2013.

Director Departamento Ministerios Educativos Hispanos, Iglesia de Dios, Cleveland, TN, 2010-presente

Miembro Consejo Nacional, Iglesia de Dios de España, 2000-2004.

Miembro de la Junta y secretario de actas, Departamento de Educación Cristiana y Juventud de la Región Hispana del Este Central, Iglesia de Dios, Cleveland TN, 1998-1999.

Director Nacional de la Niñez, Iglesia de Dios en Puerto Rico, 1991-1993.

Miembro del Comité Timón, Paradigma Educativo, Universidad de Puerto Rico, Colegio de Educación, César Pérez (moderador), 1989-1990.

Editorial/Experiencia en traducción

Escritor y Editor, Boletín EDUCA (2013). Boletín mensual del Departamento de Ministerios Educativos Hispanos, División de Educación, Oficinas Internacionales de la Iglesia de Dios, Cleveland, TN.

Editor de copia, Iglesia de Dios (2011). *En busca de confianza*. Libro publicado por el Supervisor General de la Iglesia de Dios, Raymond Culpepper.

Traductor, Formato, Edición (inglés-español): *Manual de estudio para credencial de ministro ordenado y el examen*. Producido por la Iglesia de Dios, Cleveland, TN, Departamento Internacional de desarrollo ministerial. Patrocinado por Editorial Evangélica, 2004-2005.

Revisor “Ad Hoc”, Rivera, Roberto Amparo (2004). *Un milenio es mucho tiempo*. Libro de evaluación educativa de programas Teológicos. Preparado para fondos de Becas para estudiantes del Seminario Ministerial Sudamericano, en Quito, Ecuador, agosto 2003.

Consultante de Currículum de Escuela Bíblica, Revisor, Escritor y editor en español: *Literatura de Escuela Bíblica para niños, jóvenes y adultos*, Editorial Evangélica Iglesia de Dios Cleveland, TN, 1994-2002.

Traductor, Formato, Edición, (inglés-español): *Manual de programas para el ministerio de la mujer*. Producido por la Iglesia de Dios, Cleveland, TN, Departamento Internacional de la mujer. Patrocinado por Editorial Evangélica, 1999.

Traductor, Formato, Edición (inglés-español): “Mayordomía, lección 6; La Gran Comisión, lección 7, En Manual de Discipulado *Caminando con Jesús*, Patrocinado por Editorial Evangélica, 1999.

Traductor, Editor and Artista gráfico (inglés-español): *Manual de capellanía*. Producido por Iglesia de Dios, Cleveland, TN, Comisión de Capellanía. Patrocinado por Editorial Evangélica, 1998.

Editor y Escritor en español: Boletín *Ministerio Hoy*. Producido en Editorial Evangélica, Iglesia de Dios, Cleveland, TN, 1998-1999.

Editor y Escritor en español: Boletín *Entérese*. Producido en Editorial Evangélica, Iglesia de Dios, Cleveland, TN, 1996-1998.

Traductor en español: “Responsabilidades del amor,” En la Revista Internacional El Evangelio, 1998, Vol. 1, Núm. 1. Producido por Editorial Evangélica, Iglesia de Dios, Cleveland, TN

Programas informatizados

Microsoft Access, Word, Power Point, Excel, Outlook, Publisher; Word Perfect; Adobe Page Maker; Corel Draw; Microsoft Picture It! Photo; Web search; Internet Explorer; Netscape Browser; Google Chrome, etc.

Afiliaciones

Comisión de Capellanía de la Iglesia de Dios, Cleveland, TN, 2013-presente

Asociación para la Educación Teológica Hispana-AETH, Denver, Colorado, 2005-presente

Fraternidad de pastores del Corredor del Henares, Madrid, España, 2000-

2008

Asociación Nacional de Maestros (USA), USA, 1990-1994**Asociación de Maestros de Puerto Rico, Hato Rey, Puerto Rico, 1990-1994****EXPERIENCIA PROFESIONAL**

- 2010-presente Director Departamento Ministerios Educacionales Hispanos en USA, Iglesia de Dios, Cleveland, TN, Oficinas Internacionales
- 2009-2010 Profesor itinerante en institutos bíblicos de la denominación Iglesia de Dios, Antioch, Pittsburg, Oakland, California, USA
- 2009-2010 Pastor iglesia local en Antioch, California, USA
- 2008-2009 Director de Educación Europa del Sur (España, Italia, Portugal), Misionero Educador de Carrera, Iglesia de Dios, Cleveland, TN, Oficinas Internacionales
- 2001-2009 Director de Educación Iglesia de Dios de España, Misionero Educador de Carrera- (cursos en Teología Bíblica, Misionología, Desarrollo Ministerial, Cuidado Pastoral) en el Seminario Ministerial Cristiano de España, Iglesia de Dios de España, Madrid.
- 1997-2009 Misionero de carrera, Director de Educación, Pastor de iglesia local en la Iglesia de Dios de España. Nombramiento por Departamento de Misiones Mundiales de la Iglesia de Dios de Cleveland, TN (país de España)
- 1994-2001 Editor y Escritor Currículum Escuela Bíblica para niños y jóvenes, Iglesia de Dios, Editorial Evangélica, Cleveland, TN
- 1993-1994 Orientador escolar (Educación elemental o básica)
Departamento de Educación de Puerto Rico, Escuela Pública Dra. Concha Meléndez, San Juan, PR
- 1992-1993 Orientador Escolar (Educación elemental, grados K-6^{to})
Departamento de Educación de Puerto Rico, Escuela Pública Santiago Iglesias Pantín, Río Piedras, PR
- 1991-1992 Orientador Escolar (Educación Elemental, grados K-6^{to})
Departamento de Educación de Puerto Rico, Escuela Pública Jesús Silva, Trujillo Alto, PR
- 1990-1991 Profesor de inglés (Educación elemental-grados 4to a 6to)
Departamento de Educación de Puerto Rico, Escuela Pública Alejandro Tapia y Rivera, Trujillo Alto, PR
- 1990-1991 Orientador Escolar (Educación elemental, grados K-6^{to})

Departamento de Educación de Puerto Rico, Escuela Pública Rafael Hernández, Río Piedras, PR

- 1989-1990 Profesor Instructor de Artes del Lenguaje y Estudios Sociales (grados 4to-6to)
Universidad de Puerto Rico, Colegio de Educación, Escuela Elemental, Río Piedras, PR
- 1988-1989 Profesor Asistente de Artes del Lenguaje (grados 4^{to}-6^{to})
Universidad de Puerto Rico, Colegio de Educación, Escuela Elemental, Río Piedras, PR

TALLERES/CONFERENCIAS/PRESENTACIONES

- 2015 Seminario de actualización a docentes en el Seminario Bíblico Pentecostal de Centro América, *Tareas y procesos de enseñanza-aprendizaje desde el paradigma constructivista*, Quetzaltenango, Guatemala (18-21 de junio de 2015).
- 2015 Curso en el Centro de Estudios Teológicos de la Iglesia de Dios en Colombia, *Ética Cristiana Ministerial* (nivel licenciatura), Villavicencio y Yopal, Colombia (26-31 de mayo de 2015).
- 2013 Seminario de formación permanente Región Hispana de Nueva Inglaterra, *La importancia de la educación continua para los educadores*, Worcester, Massachusetts (15 de junio de 2013), USA
- 2013 Conferencia en la Cumbre Latinoamericana de liderazgo, *Impactando a las generaciones emergentes*, Guatemala, Guatemala (abril 2013).
- 2013 Conferencia en la Cumbre Latinoamericana de liderazgo, *La perspectiva global de la educación teológica*, Guatemala, Guatemala (abril 2013).
- 2013 Conferencia e Convención Región Noroeste Hispana de la Iglesia de Dios. *La formación de nuevos ministros en la plantación de iglesias*. Oakland, California, USA.
- 2013 Curso en Seminario en la Academia Ministerial de la Región Hispana de Nueva Inglaterra, Iglesia de Dios, Cleveland, TN, *Dirigiendo con integridad*. Worcester, Massachusetts, USA
- 2009, 2011 Cursos en Academia Ministerial de la Región Hispana Norte Central, Iglesia de Dios, Cleveland, TN, *Fundamentos misionológicos transculturales*. Chicago, IL, USA
- 2011 Conferencias en Convención Iglesia de Dios en Perú, *Educando a la familia*. Huánuco, Perú (septiembre de 2011).
- 2007 Congreso Misionero Iglesia de Dios “Mission Board” en Puerto Rico. ¿Quién irá, a quién enviaré? Estoy aquí, te quiero adorar. Nivel nacional

- (julio 2007). *Misiones: un estilo de vida y adoración. Conferencia*, Corozal, Puerto Rico
- 2006 Curso en Seminario Ministerial Cristiano de España, *Introducción a la Ética*, Torrejón de Ardoz, Madrid (otoño 2006), España
- 2005 Congreso Misionero de la Iglesia de Dios “Mission Board” en Puerto Rico, *Preparándonos para la última cosecha*, Área Metro (1 de octubre de 2005). “Cómo levantar fondos misioneros efectivamente”. Taller, San Juan, Puerto Rico.
- 2005 Congreso Misionero de la Iglesia de Dios “Mission Board” en Puerto Rico, *Preparándonos para la última cosecha*, Área Metro (1 de octubre de 2005). “Cuidado misionero”. Taller de misiones, San Juan, Puerto Rico.
- 2005 Congreso Misionero de la Iglesia de Dios Región Sureste Hispana (febrero 2005). *Misión en España*. Talleres de misiones, Westpalm Beach, FL.
- 2005 Congreso Misionero de la Iglesia de Dios Región Sureste Hispana (febrero 2005). *Mi familia, misiones y yo*. Talleres de misiones, Westpalm Beach, FL.
- 2005 Congreso de Educación Cristiana (marzo 2005). *Origen de la Biblia*. Plenaria de Educación Cristiana, Iglesia de Dios en Kissimmee, Orlando, FL.
- 2005 Conferencia misionera (enero 2005). *Experiencias del campo misionero en España*, Iglesia de Dios en Azalea, Virginia Beach, VA.
- 2005 Conferencia misionera (febrero 2005). *Tarea misionera realizada en España (1999-2004)*. Presentación de CD, Iglesia de Dios en Pahokee, Pahokee, FL.
- 2005 Reunión de oración por misiones (julio 2005). *Yo iré a España*. Presentación de DVD y CD, Iglesia de Dios en Westmore, Cleveland, TN.
- 2004 Conferencia en el Instituto Ministerial Hispano (octubre 2004). *El cuidado pastoral para la familia misionera*. Conferencia en un curso, Instituto Ministerial Hispano, Dallas, TX.
- 2004 Congreso Misionero de la Iglesia de Dios “Mission Board” en Puerto Rico (enero 2004). *Misiones en España*. Conferencia misionera en el Coliseo Roberto Clemente, San Juan, PR.
- 2004 Congreso misionero hispano de la Iglesia de Dios y otras denominaciones religiosas (octubre 2004). *Evangelismo y misiones en España*. Seminario misionero, Dallas, TX.

- 1998 Congreso misionero hispano de la Iglesia de Dios. *Llamado divino a las misiones*. Conferencia misionera, Iglesia de Dios Yaweh Jire en Carolina, Puerto Rico.
- 1996-1999 Entrenamiento en las áreas de Educación cristiana. “Métodos de enseñanza en Educación cristiana”. Talleres, Iglesia de Dios Región Sureste Hispana, GA, TN.

PUBLICACIONES, ARTÍCULOS Y MEDIOS

Artículos publicados

- 1997 De Jesús, Enrique A. (1997). “Misiones empieza por la casa”. Revista *El Evangelio*. Editorial Evangélica, Cleveland, TN
- 1995 De Jesús, Enrique A. (1995). “Mr.” No se vaya! Revista *El Evangelio*. Editorial Evangélica, Cleveland, TN
- 1995 De Jesús, Enrique A. (1995). “La juventud que responde al llamado de Dios”. Revista *El Evangelio*. Editorial Evangélica, Cleveland, TN

Tesis no publicadas

- 2004 De Jesús, Enrique A. (2004). Perspectivas y prácticas del amor, cuidado y compasión: Perspectivas y prácticas: *Una propuesta de programa educativo ecléctico para la Iglesia de Dios de España*. Seminario Teológico Pentecostal de la Iglesia de Dios, Cleveland, TN, USA.
- 1994 De Jesús, Enrique A. (mayo 1994). *El proceso de ajuste de los niños de nueve a doce años ante la pérdida de un ser querido: Desarrollo de un modelo de consejería pastoral para niños*. Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, PR.

Multimedios

- 2005 Iglesia de Dios Misiones Mundiales (2005). Segmento de nuestro ministerio en España. En DVD *Sesenta años de ministerio de Editorial Evangélica*. Cleveland, TN.
- 2003 Departamento Internacional de Educación Cristiana y Juventud (2003). *Replantando el clamor: España y Portugal 2003* DVD y VHS Acerca de nuestra visión y misión en España. Iglesia de Dios, Departamento de “YWEA”, Cleveland, TN.
- 2001 Iglesia de Dios Misiones Mundiales (2005). *Yo iré a España* DVD de nuestro llamado misionero. Cleveland, TN.

REFERENCIAS

- Dr. James David Stephens (423) 596-0028
 Email: jstephens@churchofgod.org
 Oficinas Internacionales de la Iglesia de Dios
 Segundo Asistente Supervisor General Internacional
 Iglesia de Dios, Cleveland, TN
 2490 Keith St. Cleveland, TN 37311
- Dr. David Ramírez (423) 478-7190
 Email: davidramirez@mac.com
 Misiones Mundiales
 Director de campo Latinoamérica
 Iglesia de Dios, Cleveland,
 PO Box 8016, Cleveland, TN 37320-4138
- Obispo Ricardo López (787) 626-1150
 Obispo Administrador Iglesia de Dios “Mission Board”, PR
 PO Box 879, Vega Alta, PR 00692 Puerto Rico
- Rev. Elsa Trinidad (787) 626-1150
 Profesora del Departamento de Educación de Puerto Rico
 P.O. Box 879, Vega Alta, PR 00692 Puerto Rico
- Rev. Manuel López (706) 673-9870
 Email: jlopez62@hotmail.com
 Pastor retirado y educador
 P.O. Box 6435, Dalton, GA 30722-6435 USA
- Prof. Jennie López (706) 673-9870
 Email: jlopez62@hotmail.com
 Coordinadora del Programa de Inglés como segundo idioma,
 Departamento de Educación, Dalton, Georgia
 491 Lennox Way, Rocky Face, GA 30740
- Dr. José Daniel Montañez (210) 225-3340
 Email: JDMontanez@aol.com
 Pastor de Iglesia de Dios Central en San Antonio, TX
- Rev. Roland Vaughn (423) 478-7190
 Ex director general del Depto. de Misiones Mundiales
 Obispo retirado
 Departamento de Misiones Mundiales
 Iglesia de Dios, Cleveland, TN
 PO Box 8016, Cleveland, TN 37320 USA

Otras referencias a petición.

